

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO

CAMPUS SÃO PAULO

ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Pedro Miguel Camargo da Cunha Rego

**Ensino de sociologia e cinema:
aproximações didático-metodológicas**

São Paulo

2023

PEDRO MIGUEL CAMARGO DA CUNHA REGO

**Ensino de sociologia e cinema:
aproximações didático-metodológicas**

Monografia apresentada ao curso de Pós-graduação *Lato sensu* Especialização em Docência na Educação Superior do Instituto Federal de São Paulo como requisito parcial à obtenção de certificado de Especialista.

Orientação: Prof. Dr. Fernando Henrique Protetti.

São Paulo

2023

Catálogo na fonte
Biblioteca Francisco Montojos - IFSP Campus São Paulo
Dados fornecidos pelo(a) autor(a)

r343e Rego, Pedro Miguel Camargo da Cunha
Ensino de sociologia e cinema: aproximações
didático-metodológicas / Pedro Miguel Camargo
da Cunha Rego. São Paulo: [s.n.], 2023.
188 f.

Orientador: Fernando Henrique Protetti

Monografia (Especialização em Docência na
Educação Superior) -
Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia de São Paulo, IFSP, 2023.

1. Ensino de Sociologia. 2. Cinema. 3. Livros
Didáticos. I. Instituto Federal de Educação,
Ciência e Tecnologia de São Paulo II. Título.

CDD 378

PEDRO MIGUEL CAMARGO DA CUNHA REGO

**Ensino de sociologia e cinema:
aproximações didático-metodológicas**

Monografia apresentada ao curso de Pós-graduação *lato sensu* Especialização em Docência na Educação Superior do Instituto Federal de São Paulo como requisito parcial à obtenção de certificado de Especialista.

Orientação: Prof. Dr. Fernando Henrique Protetti.

Data da defesa: 05 de junho de 2023.

Resultado: Aprovado.

Comissão examinadora:

Prof. Dr. Fernando Henrique Protetti

Profa. Dra. Amanda Cristina Teagno Lopes Marques

Prof. Me. Thiago Antunes

Profa. Dra. Elisangela Lizardo de Oliveira (suplente)

São Paulo

2023

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer Zuleika Schmidt de Camargo e Victor Akira Tavares Cavaguti, pois graças ao carinho, à confiança e ao apoio de vocês é que eu consegui suportar a dureza desta vida nos últimos anos.

Agradeço ainda aos excelentes docentes do curso de Pós-Graduação *lato sensu* Especialização em Docência do Ensino Superior por terem colaborado tanto para meu aprendizado. Aprendi muito com todos vocês.

Em particular, gostaria de agradecer ao meu orientador, o Prof. Dr. Fernando Protetti, não apenas pelo olhar atento que dedicou ao meu trabalho, ajudando a revisá-lo em pontos decisivos. Devo agradecer, também, pois, foi ao ler um artigo escrito por ele que encontrei a inspiração para a minha pesquisa. Nesse artigo, podemos ler:

(...) se “Max Weber é um autor clássico, portanto, atual”, por que não nos apropriarmos da sua teoria social crítica, e não resignada, para analisarmos os temas atuais da educação brasileira, tais como, a Reforma do Ensino Médio, o movimento “Escola Sem Partido”, a suposta apologia à “ideologia de gênero” nos materiais didáticos, os modelos de educação domiciliar (ou *homeschooling*), de escolas cívico-militares, a modalidade de educação à distância, o processo de mercadização/mercantilização da educação superior, a inclusão do empreendedorismo nos currículos escolares etc.? Fica aos leitores desse artigo esse convite. (PROTETTI, 2021, 275)

Num certo sentido, eu não fiz nada além de aceitar esse convite.

Obrigado.

*Escrito está: “Era no início o Verbo!”
Começo apenas, e já me exacerbo!
Como hei de ao verbo dar tão alto apreço?
De outra interpretação careço.
Se o espírito me deixa esclarecido,
Escrito está: No início era o Sentido!
Pesa a linha inicial com calma plena.
Não se apressure a tua pena!
É o sentido, então, que tudo guia, opera e cria?
Deverá opor! No início era a Energia!
Mas, já, enquanto assim o retifico,
diz-me algo que tampouco nisso fico.
Do espírito me vale a direção,
E escrevo em paz: Era no início a Ação!*

– Johann Wolfgang von Goethe

RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi o de investigar como os livros didáticos brasileiros têm orientado incluir o cinema no ensino de sociologia. Para isso, foram selecionados os quatorze livros didáticos aprovados para a área “Ciências Humanas e Sociais Aplicadas” da última edição do Plano Nacional do Livro Didático em 2021. Posto que não se registra uma oposição generalizada face aos modos com que esses livros recomendam o uso do cinema para o ensino de sociologia, esta pesquisa assume que eles se encontram de acordo com o que a formação que a maioria dos sociólogos brasileiros recebe acerca das imagens cinematográficas nas instituições de ensino superior. Logo, o ato de verificar o que esses livros didáticos recomendam acerca do uso do cinema para o ensino de sociologia permitiria identificar, também, como os sociólogos brasileiros têm sido formados para pensar as imagens do cinema. Como hipótese inicial de pesquisa, foi admitido que esses livros seriam herdeiros do debate do século XIX acerca do *status* das imagens na sociedade. Afinal, aquele foi o século no qual tanto a sociologia quanto o cinema surgiram. Para testar essa hipótese foram construídos três tipos-ideais das distintas abordagens sociológicas que têm se debruçado sobre o cinema, as quais foram designadas: “positivista-funcionalista”, “materialista-histórica” e “simbólica-formal”. O principal referencial na construção desses instrumentos heurísticos foi Max Weber. Para o exame dos livros didáticos, foram recuperados, ainda, a história da institucionalização da sociologia no ensino médio brasileiro e os documentos que regulam os currículos escolares (em particular, a Base Nacional Comum Curricular). Ao término da investigação, esta pesquisa constatou que há, por um lado, uma multiplicidade de abordagens propostas nos livros, e que, por outro, também ocorre a prevalência do modo “positivista-funcionalista” de encarar o cinema. Como o surgimento da abordagem “positivista-funcionalista” foi contemporâneo do pensamento oitocentista sobre as relações entre sociedade e imagem, a hipótese inicial se confirmou. Por tal resultado, é possível inferir que prevalece o modo “positivista-funcionalista” de encarar as imagens entre os professores de sociologia brasileiros e, por conseguinte, na formação que eles recebem para lidar com as imagens cinematográficas nas instituições de ensino superior brasileiras.

Palavras-chave: Ensino de sociologia; Cinema; Livros didáticos.

ABSTRACT

The aim of this research was to investigate how Brazilian textbooks have guided the inclusion of cinema in sociology teaching. For this, the fourteen textbooks approved for the area “Human and Social Sciences Applied” from the last edition of the National Textbook Plan in 2021 were selected. Since there is no generalized opposition to the ways in which these books recommend the use of cinema for teaching sociology, this research assumes that they are in line with the training that most Brazilian sociologists receive about cinematographic images in higher education institutions. Therefore, the act of verifying what these textbooks recommend about the use of cinema to teach sociology would also allow to identify how Brazilian sociologists have been trained to think about cinema images. As an initial research hypothesis, this research claims that these books inherit the 19th century debate about the *status* of images. After all, that was the century in which both sociology and cinema emerged. To test this hypothesis, this research created three ideal-types of the different sociological approaches that have focused on cinema, which were designated: “positivism-functionalism,” “historical-materialism” and “symbolic-formal”. The main reference in the construction of these heuristic instruments was Max Weber. For the examination of textbooks, this research also recovered the history of the institutionalization of sociology in Brazilian high school and some documents that regulate school curricula (in particular, the Common National Curriculum Base). At the end of the investigation, this research found that there is, on one hand, a multiplicity of approaches proposed in the books, and, on the other hand, that there also is a prevalence of the “positivist-functionalism” way of looking at cinema. Based on this result, this research infers that the “positivist-functionalism” way of looking at images prevails among Brazilian sociology professors and, consequently, in the training they receive to deal with cinematographic images in Brazilian higher education institutions.

Keywords: Sociology teaching; Cinema; Textbooks.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
I. AS RELAÇÕES ENTRE IMAGEM E SOCIEDADE	19
O duplo	21
A similitude	23
A representação	25
A reprodução	29
A simulação	32
A sociologia	35
II. SOCIOLOGIA, EDUCAÇÃO E CINEMA	37
Positivista-funcionalista	42
Materialista-histórico	56
Simbólico-formal	71
Os tipos-ideais	89
III. ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS	97
A sociologia no ensino médio	98
A Base Nacional Comum Curricular	107
Conexão Mundo	112
Conexões	115
Contexto e Ação	118
Diálogo	123
Diálogos	126
Humanitas.doc	129
Identidade em Ação	133
Interação Humanas	136
Moderna Plus	139
Módulos para o Novo Ensino Médio	141
Multiversos	144
Palavras em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	150
Prisma	156
Ser Protagonista	161

Conclusão	165
CONSIDERAÇÕES FINAIS	169
REFERÊNCIAS	171
DOCUMENTOS CONSULTADOS	175
• Legislação	175
• Legislações em meio eletrônico	175
• Livros aprovados no PNLD 2021.....	179
• Manifesto	181
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	181

INTRODUÇÃO

Vivemos em uma sociedade na qual o cinema ocupa um lugar de destaque. As obras cinematográficas estão não apenas nas salas de exibição, mas também nas televisões, nas plataformas de *online streaming* e na palma da mão – graças aos *smartphones*. Longas e curtas-metragens são cotidianamente exibidos tanto no interior dos domicílios quanto ao ar livre, em parques e praças. Escolas e universidades não são exceções: entendido como um instrumento com potencial educativo, o cinema tem sido adotado por professores como um recurso apto a participar dos processos de ensino-aprendizagem.

Posto isso, o objetivo de nossa pesquisa foi o de investigar como temos pensado e proposto incluir o cinema, com as imagens que esse mostra da própria sociedade, no ensino de sociologia. Atualmente, a reflexão sobre o ensino de sociologia é mais voltada para a educação básica do que para o ensino superior. Podemos supor que isso repousa no fato de que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 1996, não prevê a obrigatoriedade dos cursos de pós-graduação oferecerem qualquer formação pedagógica aos futuros mestres e doutores. Assim, o preparo de profissionais para atuar na educação básica passou a ser o foco de todos os cursos de licenciatura em ciências sociais e sociologia, mas nem todos os cursos de pós-graduação, que formam os docentes que atuam no ensino superior, têm linhas de pesquisa orientadas para pensar o ensino de sociologia. Assim, é para a educação básica que encontramos os textos que mais diretamente tocam o problema que aqui nos concerne. Referimo-nos aos livros didáticos.

Partimos do pressuposto de que esses livros, exatamente por serem didáticos, veiculam invariavelmente determinadas formas de entendimento acerca do que deve ou não ser feito em termos de educação. Cada livro didático possuiria, por isso, uma dimensão normativa que pretende ser, em simultâneo, representativa de cada disciplina ou de cada área do conhecimento. No caso, é como se os livros didáticos que tratam do ensino de sociologia nos dissessem: “de um ponto de vista sociológico, o cinema *deve* ser encarado assim”. Ou ainda: “de um ponto de vista sociológico, o cinema *deve* ser empregado assim”; “de um ponto de vista sociológico, a importância do cinema *é* esta” – etc. Não entendemos que tais recomendações sejam “neutras”: ao contrário, propomos vê-las como *discursos* orientados pela adesão ou recusa a certas perspectivas teóricas. Isto é, admitimos que eles dependem de escolhas (tácitas ou explícitas, conscientes ou não).

Como a sociologia, geralmente, só é ministrada, no âmbito da educação básica, no ensino médio, os livros didáticos destinados ao ensino dessa disciplina ficam restritos a esse momento da escolarização. Entretanto, pensamos que a investigação deles pode abrir caminhos para uma reflexão mais ampla, oferecendo subsídios para, por exemplo, a construção de hipóteses acerca de como outros espaços de educação empregam o cinema para o ensino de sociologia. cremos, por isso, que nossas conclusões podem repercutir não apenas nos modos com que se emprega o cinema no ensino médio para ensinar sociologia, mas em como os próprios sociólogos-educadores têm sido formados pelos cursos de licenciatura.

Propomos ao leitor uma analogia simples. Consideremos, primeiro, o cinema: sabemos que filmes percebidos como “absurdos” ou “ultrajantes” suscitam, de pronto, uma forte discussão e reação crítica. Em casos mais extremos, o filme chega a ser retirado de cartaz, sua circulação proibida. Abrem-se até processos na justiça. Isso ocorre porque o filme feriu, de algum modo, a sensibilidade geral. Inversamente, temos também o caso daqueles que são bem recebidos – ou simplesmente dos filmes recebidos sem suscitar nenhuma polêmica. No nosso entender, isso diz menos respeito ao que eles mostram, e muito mais sobre o acordo que existe entre o ponto de vista exibido na tela e aquele previamente adotado pela recepção. Desse modo, as hierarquias, os papéis sociais e modos de vida, bem como a forma de construí-los, não colidem com que previamente já se pensava. Ao contrário, quando isso ocorre, os filmes reiteram certezas, reforçam um sentimento de familiaridade e, por isso, tranquilizam quanto ao que é a “realidade”.

Consideremos agora a educação. Podemos supor que os livros didáticos votados ao ensino de sociologia, se estivessem propondo modos de pensar e usar o cinema *incompatíveis* com a sensibilidade geral, também seriam alvo de fortes ataques e críticas. Considerando a recepção desses livros, não é difícil imaginar que tais ataques e críticas estariam vindo, na maior parte dos casos, de pais, familiares, estudantes, mas, principalmente, de sociólogos-educadores. São esses últimos, afinal, que constituem a parcela do público que, presumimos, recebera maior formação a respeito e que, por isso mesmo, estaria em melhor condição para julgar a pertinência do que esses livros dizem que devemos ou não fazer com o cinema no estudo da sociedade.

De pronto, o que notamos é que, se há diversos debates acalorados sobre os livros didáticos, não há registro de críticas generalizadas nesse nível. Podemos, por isso, inferir que o que esses livros veiculam acerca dos usos do cinema para o ensino de sociologia é, de algum

modo, compatível com o que os próprios sociólogos-educadores (pelo menos na maior parte dos casos) aprenderam nos cursos de licenciatura. Em outras palavras, a ausência de protesto pode ser tomada, aqui também, como um sinal de que há uma compatibilidade, um acordo, entre a formação recebida pelos sociólogos e a proposta veiculada pelos livros.

Assim, a ideia desta pesquisa foi a de tomar os livros didáticos como um fragmento da “realidade” a partir do qual poderíamos acessar o ensino de sociologia ministrado não apenas aos estudantes do ensino médio, mas também aos sociólogos em formação nos cursos de licenciatura. Por essa razão, optamos por discutir os livros que vêm acompanhados de textos especiais, dirigidos aos próprios docentes. São os chamados “Manuais do Professor”: textos que propõem métodos de intervenção no processo de ensino-aprendizagem, indicam atividades a serem realizadas com as turmas, esclarecem quanto às respostas corretas de problemas e questões apresentados no livro do estudante etc. Dentre esses, selecionamos apenas os livros da área “Ciências Humanas e Sociais Aplicadas” aprovados no último Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) para o ano de 2021. Se assim procedemos, é por entender que esses títulos, tendo recebido a chancela do Governo Federal brasileiro, têm sido aqueles que a maioria das escolas e profissionais da educação aceita adotar como referência básica para o ensino de sociologia.

Creemos que a principal contribuição que a investigação desses livros tem a oferecer é a de abrir à compreensão intelectual algumas das “ideias” pelas quais agimos. Por isso, acompanhamos a posição de Max Weber, quando ele observou que “acessível à consideração científica é, *em primeiro lugar*, a questão da adequação dos meios a um fim dado” (WEBER, 2006 [1904], p. 15, *italico* nosso). Trata-se, sob esse prisma, da consideração de quais pressupostos teóricos e quais tomadas de posição organizam os meios considerados válidos para atingir certas finalidades que, por ventura, decidimos perseguir.

No nosso entendimento, essa caracterização da ciência como sendo um pensamento que se ocupa, em primeiro lugar, da adequação entre meios e fins, pode ser aproximada do que, no âmbito da educação, se chama de “didática”. Com efeito, podemos defini-la como o planejamento dos processos relativos ao ensino-aprendizagem. Portanto, a didática começa com a tarefa de estabelecer os *objetivos* que se quer perseguir na educação. Em seguida, os *meios* adequados para atingir esse fim (o que pode envolver o aprendizado de técnicas e procedimentos variados, bem como o recurso, eventual ou sistemático, a diferentes formas de

avaliação). Por fim, a didática chega à questão das *consequências* de se ter optado por seguir um caminho e não outro. É uma reflexão quanto aos resultados.

Desse modo, nos capítulos seguintes, nos interessamos por ressaltar a questão da adequação entre os meios e os fins propostos pelos livros didáticos. No caso, especificamente pela relação que tecem entre o uso do cinema e o ensino de sociologia – conforme os objetivos por eles estipulados.

De nossa parte, concebemos a sociologia como “uma ciência que pretende compreender interpretativamente a ação social e assim explicá-la causalmente em seu curso e em seus efeitos” (WEBER, 2014 [1922], p. 3). Por “ação social”, entendemos: “uma ação que, quanto a seu sentido visado pelo agente ou os agentes, se refere ao comportamento de *outros*, orientando-se por este em seu curso” (*Ibidem*, itálico no original). Essa definição é importante para indicar, sem demora, que consideramos a educação (a saber, a ação empreendida, em nossa sociedade, para fins de ensino-aprendizagem na formação humana) um problema sociológico. Ela é, afinal, uma ação cujo “sentido” se refere ao “comportamento de outros”, podendo ser, por isso, considerada uma “ação social”. É a partir desse prisma que conduzimos nossa análise.

No que segue, nos interessamos em explicitar os “sentidos”, ou, mais precisamente, as *conexões* de “sentido” implicadas nas ações educativas propostas pelos livros didáticos. Com isso, nossa pretensão é a de auxiliar não só os sociólogos-educadores a alcançarem uma autopercepção quanto aos *axiomas últimos* que orientam suas ações, quando adotam essa ou aquela a proposta defendida pelos livros didáticos, mas também os cursos de ciências sociais e sociologia que, nas instituições de ensino superior, formam esses mesmos “agentes”.

Os quatorze livros didáticos (incluindo seus “Manuais do Professor”) discutidos nesta investigação são: *Conexão Mundo - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas - Liberdade e vida social* (GOMES *et al.*, 2020); *Conexões - Ciências Humanas e Sociais* (COTRIM *et al.*, 2020); *Contexto e Ação - grandes transformações* (RENÓ MACHADO *et al.*, 2020); *Diálogo - Ciências Humanas e Sociais aplicadas* (ROMEIRO, 2020); *Diálogos em Ciências Humanas* (VICENTINO; CAMPOS; DE SENE, 2020); *Humanitas.doc - Volume 1* (VAINFAS; CASTRO FARIA; FERREIRA, 2020); *Identidade em ação* (FERNANDES *et al.*, 2020); *Interação Humanas - A formação das sociedades e das civilizações no Brasil e no Mundo* (DINIZ *et al.*, 2020); *Moderna Plus - Ciências Humanas e Sociais* (ARANHA *et al.*, 2020); *Módulos para o Ensino Médio - indivíduo, natureza e sociedade* (CATELLI JÚNIOR, 2020);

Multiversos - Ciências Humanas - Globalização, tempo e espaço (BOULOS JÚNIOR; CÂNDIDO DA SILVA; FURQUIM JÚNIOR, 2020); *Palavras de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas - O mundo em que vivemos, origens do trabalho* (GOETTEMS *et al.*, 2020); *Prisma - Ciências Humanas - Mundo do trabalho - Indivíduo e sociedade* (GOMEZ RAMA *et al.*, 2020); e *Ser protagonista – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Cidadania e Ética* (MANZATTO DE SOUZA; VAZ, 2020).

Tomamos por base para a seleção acima o anúncio dos títulos aceitos para o PNLD do ensino médio e divulgados pela Portaria n.º 68, de 02 de julho de 2021, publicada pelo Governo Federal no Diário Oficial da União no dia 07 daquele mesmo mês e ano.

A estrutura desta monografia está dividida em três capítulos e considerações finais.

No capítulo primeiro, indicaremos a existência de cinco *regimes de identificação das imagens* ao longo da história. Isso importa para nossos fins, porque a sociologia, filha do século XIX, quando anuncia o cinema como uma questão de seu interesse, não o faz a partir de um vácuo enunciativo. O discurso sobre as imagens a precede em muitos séculos.

Depois, no capítulo segundo, apresentaremos os instrumentos heurísticos (chamados tipos-ideais) que guiarão nossa análise e discussão dos livros didáticos. No caso, eles assumirão, aqui, a forma de três abordagens irreduzíveis entre si, construídas a partir de conjuntos de relações que podemos identificar entre sociologia, educação e cinema.

A seguir, discutiremos os livros didáticos. Em nossa pesquisa, os livros que recebemos das editoras foram integralmente lidos, buscando localizar, neles, os trechos que traziam o cinema como uma ferramenta a serviço do ensino. Tendo finalizado essa leitura preliminar, consultamos as orientações complementares presentes nos “Manuais do Professor”. Com isso, no capítulo terceiro, procuraremos indicar em que medida as atividades propostas com o cinema estão de acordo com os objetivos mais gerais professados pelos próprios livros didáticos. Ou seja, buscaremos realizar uma reflexão acerca da adequação entre os meios empregados e os fins visados. Mas, além disso, identificaremos ainda quanto os textos analisados se aproximam ou se distanciam de cada uma das três abordagens típico-ideais constituídas no capítulo anterior. Ao término dessa discussão, apresentaremos nossas conclusões e, em seguida, encerraremos o conjunto da monografia com um comentário acerca da perspectiva por nós assumida.

CAPÍTULO I – AS RELAÇÕES ENTRE IMAGEM E SOCIEDADE

Pode ser considerada uma obviedade dizer que, nesta investigação, partiremos de nossa “atualidade”. E que, para dela sermos críticos, deveríamos encontrar os meios para estranhá-la. Menos óbvia, entretanto, é a percepção de que essa atualidade não se iguala ao, assim chamado, “tempo presente”. A palavra “presente” tem no termo latino *praesentia* sua origem: ela designa, apenas, algo que está próximo de nós. Por sua vez, os termos *āctūālītās* e *āctūālis* derivam de *actus* – isto é, “ação”. Portanto, a atualidade à qual nos referimos concerne a certos modos de atuar, de agir. O atual é tudo aquilo que se encontra em ato. E quando afirmamos que pensaremos e escreveremos a partir de nossa atualidade, o que queremos dizer é que o faremos tendo em vista a forma por meio da qual agimos, atuamos.

Esta não é apenas uma discussão filológica. Como diz Foucault, qualquer interrogação acerca do “presente” “se refere, em primeiro lugar, à determinação de um certo elemento [dele] que se trata de reconhecer, de distinguir, de decifrar entre todos os outros” (FOUCAULT, 2008 [1983], p. 564, tradução nossa). Poderia ser diferente disso? No nosso entender, não, uma vez que o “presente” não pode ser tomado em bloco. Ele é o infinito – fluxo incessante e emaranhado inextricável de eventos. Sem um recorte que o delimite, que o circunscreva, como poderia se dar a produção de conhecimento? Assim, no nosso entender, apenas por meio de uma *seleção* poderemos distinguir o tempo “presente” do “passado”. E é aqui que a escolha por partir da atualidade cumpre um papel decisivo.

De nossa parte, escolhemos tomar como uma questão as relações entre sociedade e imagem. Neste capítulo, é delas que trataremos. Entretanto, como investigamos as relações entre o uso do cinema e o ensino de sociologia tal qual preconizam os livros didáticos escolhidos para esta pesquisa, olharemos para o “passado” por esse prisma. Com maior interesse, destacaremos a especificidade de um momento, inaugurado no século XIX, no qual surgiram tanto a sociologia quanto o cinema. Com isso, introduziremos o leitor aos elementos que embasam a *hipótese* que guiará nossa investigação: a de que *os livros didáticos aprovados pelo PNLD 2021, pelo menos no que concerne ao modo com que orientam o uso do cinema para o ensino de sociologia, são herdeiros da relação específica que a sociedade estabelece com as imagens no século XIX*. A questão da validade dessa hipótese será retomada ao término de nossa pesquisa.

Entretanto, na medida em que nós atribuirmos razões individuais a fenômenos culturais pela regressão causal, podemos dizer que buscamos, neste capítulo, produzir um conhecimento histórico. E que, por realizarmos nossa regressão com interesse a estranhar um aspecto de específico de nossa atualidade – um certo modo de agir, uma certa relação que se tem hoje com as imagens – com o propósito de discernir seu significado, criaremos uma interpretação a partir de uma perspectiva também específica. Assim, acompanharemos, uma vez mais, Max Weber, por entender que “o domínio do trabalho científico não tem por base as conexões ‘objetivas’ entre as coisas; mas as conexões conceituais entre problemas” (WEBER, 2006 [1904], p. 37).

Por partirmos de um fragmento do presente, a interpretação histórica que alcançaremos, como o leitor certamente poderá constatar no que segue, só poderá resultar numa imagem *parcial* para o conhecimento. No caso, pertinente apenas às relações entre imagens e sociedade. Isso porque, só nos interessará, neste capítulo, a *constelação* na qual “‘fatores’ (hipotéticos) se agrupam, formando um fenômeno cultural significativo para nós” (*Idem*, p. 49). Nosso esforço residirá na análise e exposição ordenada desses “fatores”, na combinação deles resultante e em tornar inteligível a causa dessa significação.

Admitimos, portanto, que as relações entre sociedade e imagem nem sempre foram as mesmas. Com efeito, é possível apontar pelo menos *cinco regimes de identificação* referentes a essas relações com base nos diferentes estatutos atribuídos pela sociedade às imagens. Importa destacar que cada um não corresponde a uma fase ou etapa claramente delimitada no tempo. Contudo, é possível afirmar que existiram épocas nas quais cada um dos regimes de identificação possuiu *prevalência*. Passemos, agora, esses regimes em revista, uma vez que isso propiciará explicar interpretativamente como nós, enquanto sociedade, viemos a pensar as imagens como pensamos – além de reconstruir o contexto geral a partir do qual a sociologia, cujo nascimento foi contemporâneo ao do cinema, veio também a se interessar por elas.

Paulo Menezes foi quem primeiro levantou a discussão, muito embora seus objetivos de pesquisa não fossem os desta pesquisa. Segundo Menezes, as formas de relação entre sociedade e imagem ao longo da história teriam sido três: 1ª) aquela que percebe a imagem enquanto um “duplo”; 2ª) aquela para a qual a imagem poderia ser uma “representação” da “realidade”; e, por fim, a 3ª) que toma as imagens como “reproduções” do “real” (MENEZES, 2004, p. 25). Para a presente exposição, seguiremos esse esquema. Destacaremos, porém, a forma intermediária entre o regime do “duplo” e da “representação” (a “similitude”) e acrescentaremos uma última, ignorada por Menezes – a “simulação”. Este esquema tem a

vantagem de obedecer a um desenvolvimento não apenas cronológico, mas lógico, o que, no nosso entender, facilitará a compreensão por parte do leitor. Não pretendemos, porém, sugerir que uma forma de relação com as imagens seja superior à outra, nem que o surgimento de uma forma de relação seja indicativo da mais antiga ter sido abolida. Ao contrário, é bastante evidente que, a cada nova relação que a sociedade estabelece com as imagens, ela não extingue as formas mais antigas, mas as relega a posições diversas – por vezes, marginais.

O duplo

Começemos, pois, por aquela que é a forma mais antiga. De fato, não é possível dizer que o “duplo” seja uma imagem propriamente dita. Pelo menos, não como geralmente entendemos o conceito de imagem hoje em dia. Extraímos do Antigo Egito um exemplo: segundo André Bazin, um dos traços típicos dessa sociedade era o de que, nela, a religião estava inteiramente orientada contra a morte. Isto é, buscava satisfazer uma “primitiva necessidade” – a defesa do indivíduo contra a passagem do tempo. As tentativas de fixar as aparências carnis do ser humano, por meio de procedimentos rituais, em artifícios, tinha, então, como objetivo salvá-lo da morte. Uma das mais conhecidas é a que hoje chamamos de “mumificação”, a qual Bazin diz ter sido nada menos do que a criação da primeira estátua egípcia. Não seria exagero supor, a partir daí, que a múmia seria o ancestral das pesquisas genéticas, procedimentos farmacológicos e cirurgia plástica que ambicionam hoje estender indefinidamente nossas vidas e juventude.

No caso dos antigos egípcios, o “ser” estaria preservado por meio do embalsamento do corpo. Esse embalsamento era considerado a glória do “espírito” do faraó, mas também o triunfo do homem sobre a morte. Além da construção de locais apropriados para guardar o corpo embalsamado, um labirinto de corredores, como defesa suplementar no interior dos templos e pirâmides, garantia que o sepulcro não fosse violado e o corpo dessagrado. E, ao redor dele, eram postas estatuetas de terracota, verdadeiros dispositivos de segurança, particularmente interessantes para nossa discussão, uma vez que eles serviam como “múmias de reposição capazes de substituir o corpo caso esse fosse destruído” (BAZIN, 2002 [1945], p. 9). Portanto, essas estátuas podem ser tomadas como exemplo de um papel que o “duplo” tinha em sociedades ditas “primitivas”: o de salvar o “ser” pelas aparências. Caso o corpo do faraó

fosse destruído por invasores, ainda assim seu “espírito” não correria risco, pois sua existência estaria garantida pela presença de muitas cópias que passariam a lhe servir de corpo.

Acompanhemos agora Jean-Pierre Vernant à Grécia Antiga. Segundo ele, quando um grego partia em viagem e não voltava ao lar, quando era considerado desaparecido para sempre – ou quando se sabia de sua morte, mas, por algum motivo, não se podia trazer o cadáver para realizar os ritos funerários adequados –, os gregos acreditavam que a *psyché* do morto (equivalente ao que, mais tarde, os cristãos chamariam de “alma”) errava entre o mundo dos vivos e o mundo dos mortos sem descanso. Essa condição significava, para eles, um perigo mortal, uma vez que era sobre os vivos que, de modo invariável, recairia a raiva e a confusão sentida pelo “espírito” que não descansa.

Nessas circunstâncias, um ídolo, apelidado de *colossos*, deveria cumprir o papel de substituto do cadáver ausente. Enterrado na tumba vazia, o *colossos* servia para seduzir e atrair o “espírito” do morto que se encontrava em condições excepcionais. O *colossos*, para os gregos seria, pois, estreitamente aparentado da *psyché*. Ele era pensado como o vetor a partir do qual se tornava possível recuperar as relações corretas entre o mundo dos mortos e dos vivos. Por isso, o *colossos* não era apenas uma imagem talhada, mas uma peça chave em um “sistema ritual”. Ele era aquilo que “se move em dois planos, ao mesmo tempo, contrastados: no momento em que se mostra presente, revela-se não pertencente a este mundo, mas a um mundo inacessível” (VERNANT, 1985 [1965], p. 330, tradução nossa). Assim, o *colossos* não era, um signo plástico, como a imagem é *geralmente* hoje pensada, mas a tradução visível da força do morto – que a reinsere no mundo vivente para melhor enviá-la ao além.

Outros exemplos de “duplos” podem ser aqui mencionados. Dentre eles, lembramos, no interior de cavernas, as pinturas de animais, lanças e flechas feitas para trazer bons augúrios e conquistar o “espírito” da caça antes mesmo que o caçador a encontre. No centro de aldeias, os *totens* erguidos para a comunicação dos moradores com o “espírito” de divindades protetoras. No *voodoo*, os pequenos bonecos, feitos de palha e tecido para conseguir o amor, provocar cura ou precipitar a destruição de alguém. Mas os casos das estátuas de terracota egípcias e do *colossos* grego bastam, pelo menos para nossos propósitos, para indicar o que é o mais importante: o “duplo”, em todas as suas acepções, é algo que se coloca no lugar de alguma outra coisa, um substituto que não pode ser dissociado de seu valor ritual.

Além disso, o “duplo” implica uma *concepção espacial* diferente da nossa. Para nós, as distâncias importam. Para as sociedades antigas, o “duplo” se apresentava como um meio de

contato com seres, entidades e “espíritos” que podiam estar vagueando pelas cidades, próximas ou distantes, ou mesmo no além-túmulo, mas que, em simultâneo, encontravam-se presentes no interior de locais sagrados onde seriam venerados (pirâmides, tumbas ou templos). Tal é o caso do pensamento de certos povos indígenas ou tradicionais existentes ainda nos dias de hoje: para eles, as “distâncias físicas” não fazem parte do seu “imaginário” ou, se fazem, não é como ocorre para nós. Para eles, uma estátua de águia pode servir para falar com um ente no céu e um boneco, que se queima na fogueira, pode provocar a morte de alguém há quilômetros de distância, impedir ou precipitar uma guerra. Em outras palavras, de acordo com esse modo de pensar, a imagem seria um *ponto de confluência* entre o que, para nós, aparecem como coisas pertencentes a diferentes espaços. O “duplo” é, nesse sentido, algo um tanto distinto do que nós entendemos ser uma imagem. Ele é uma forma específica de viver as relações no mundo, de perceber as possibilidades da existência.

A similitude

Na Europa do século XVI passou, de modo gradual, a prevalecer um tipo de pensamento que Michel Foucault identificou sob o signo da “similitude”. Admitiremos aqui que essa tenha sido a forma transicional assumida entre aquele mais antigo, ao qual pertence à imagem enquanto “duplo”, e a próxima forma dominante – a do pensamento da “representação”.

Até o Renascimento, quatro são as figuras que prescrevem as articulações do saber e cada uma sugere concepções distintas quanto às relações do ser humano com o espaço. A primeira delas, a *convenientia*, pode ser definida por meio da percepção de que as coisas, “aproximando-se umas das outras, vêm a se emparelhar, tocam-se nas bordas, suas franjas se misturam, a extremidade de uma designa o começo da outra” (FOUCAULT, 1966, p. 33, tradução nossa). Com a *convenientia*, a vizinhança não era, pois, apenas uma relação exterior entre objetos separados, mas indicativo de uma relação profunda, de seu obscuro parentesco.

O segundo tipo de articulação é a *aemulatio* – “uma espécie de *convenientia*, mas que [...] liberada da lei do lugar [atuava], imóvel, na distância [...]: por ela as coisas dispersas através do mundo se correspondem” (*Idem*, p. 34). Na *aemulatio*, o mundo abole qualquer distância em favor de um jogo de correspondências. Não se trata de uma confluência, como no “duplo”, mas as coisas dizem respeito umas às outras, não importa onde estejam.

Em terceiro lugar, temos a *analogia*, uma forma que compõe as relações não a partir de características das coisas visíveis e maciças (cor, textura, forma etc.), mas a partir das “semelhanças mais sutis das relações que conjuntos de coisas estabelecem entre si. Assim alijada, [a similitude] pode tramar, a partir de um mesmo ponto, um número indefinido de parentescos” (*Idem*, p. 36). O agrupamento de estrelas, ou a relação que os astros estabelecem no firmamento, pode encontrar paralelo, e, portanto, “sentido”, graças ao pensamento analógico, nas relações que os seres vivos estabelecem uns com os outros.

Por fim, a quarta forma de “similitude” é aquela que diz respeito à atração universal de todas as coisas. A *simpatia* “suscita o movimento das coisas no mundo e provoca a aproximação das mais distantes. Ela é o princípio da mobilidade” (*Idem*, p. 38). Se deixada sem contrapeso, tal força, por seu caráter irresistível, reduziria todas as coisas do mundo a um único ponto. Ela aparece, por isso, sendo frequentemente balanceada por uma força contrária: a *antipatia* – que impede a assimilação universal e manteria as coisas em seu relativo isolamento. É ela, a *antipatia*, que prenuncia, de certo modo, um momento no qual as distâncias espaciais, tal qual as concebemos hoje, ganharam mais relevo e, por assim dizer, “espessura”.

Se podemos chamar de hermenêutica o procedimento empregado para identificar o “sentido” dos signos (interpretação), e se podemos chamar de semiologia (ou sintomatologia) as técnicas que permitem conhecer o que institui os signos (seus encadeamentos, suas conexões), concluímos que até o século XVI tais atividades ainda se encontravam superpostas. Trazer à luz o que se assemelha é localizar o “sentido”; indicar no que as coisas se assemelham é buscar as “leis” dos signos. Nessa direção, o que Foucault constata é:

(...) [que até o Renascimento, a organização dominante das relações do saber] é ternária, já que apela para o domínio formal das marcas, para o conteúdo que se acha por elas assinalado e para as similitudes que ligam as marcas às coisas designadas; porém, como a semelhança é tanto a forma dos signos quanto seu conteúdo, os três elementos distintos dessa distribuição se resolvem numa figura única. (*Idem*, p. 57, tradução nossa)

Isso quer dizer que as figuras do saber predominante no século XVI já se organizavam virtualmente como o arranjo mental de três polos distintos – 1) os signos que identificavam as coisas; 2) as coisas propriamente ditas; 3) e as “similitudes” que, como a fita que embrulha uma prenda, amarram as duas primeiras. A experiência, então, pautava-se pela ideia de semelhança, um saber que buscava nas coisas as marcas de suas afinidades e que se fundava na súpula de suas assinalações e decifrações. Por isso, como ocorria com os “primitivos”, o pensamento que formulava o mundo o fazia muito mais em termos de aproximações do que

distâncias. Essas apenas começavam a se insinuar – e a *antipatia* era sua aurora.

A representação

No que lhe concerne, a noção de “representação” não surge no século XVI, pois ela o antecedeu em pelo menos trezentos anos. Afirmar Nicola Abbagnano: “vocábulo de origem medieval que indica *imagem* ou *ideia*, ou ambas as coisas. O uso desse termo foi sugerido aos escolásticos pelo conceito de ‘similitude’ [*similitudine*] com o objeto” (ABBAGNANO, 1971, p. 729, itálico no original, tradução nossa). A referência é, evidentemente, São Tomás de Aquino, que escreveu: “*Repraesentare aliquid est similitudinem eius continere*” (“Representar algo é conter sua similitude”, tradução nossa) (AQUINO, 1970 [1256-1259], p. 205). Percebemos, pois, que a “representação” aparece, primeiro, no âmbito da escolástica, numa relação estreita com a “similitude”. É apenas por meio de um lento desgarramento que ela irá não apenas se tornar independente, mas a forma dominante de pensar a imagem no século XVII.

As mudanças de “sentido” da noção de “representação” – e da sua correspondente localização no pensamento europeu – podem ser melhor percebidas por um exame das transformações ocorridas no âmbito da pintura. Em particular, quanto à forma de retratar as distâncias a partir do *Quattrocento*. Segundo Pierre Francastel, a Itália de então sintetizava o saber artístico de toda uma época: “quase não há experiência plástica que não se exprima através de uma ou outra de suas escolas” (FRANCASTEL, 1965, p. 12, tradução nossa). E acrescenta, indicando a relevância do estudo do período para a compreensão do que é específico à nossa atualidade: “é legítimo estudar, através da pintura italiana do *Quattrocento*, os fundamentos de uma ‘representação’ plástica que satisfaz, durante quatro séculos, a todas as necessidades figurativas da civilização ocidental” (*Ibidem*).

Mas como se formou essa configuração que, por tanto tempo, satisfaz as “necessidades” da “civilização ocidental”? No nosso entender, não se tratou de uma ruptura brusca, mas de uma série de pequenos deslocamentos iniciados desde o medievo e cuja agudeza só foi sentida mais tarde. Afirmar isso em nada nega a relevante contribuição feita pelos artistas desse período: “o Renascimento concebido como milagre súbito é um engano, mas não se pode negar que algo importante acontece no início do século XV” (*Idem*, p. 11). As descobertas de técnicas e composições por parte de círculos de artistas perseguiram uma ambição já presente em algumas tentativas feitas na Idade Média de que era possível, na imagem, colocar em proporção as coisas – tanto quanto projetar a percepção do vazio entre elas. Mas as invenções da primeira

geração dos artistas italianos levaram muito tempo para serem assimiladas. Assim, apenas em retrospecto pode-se dizer que algo como um “renascimento” nas artes ocorreu naquele período.

As obras realizadas por artistas do *Quattrocento* buscaram suas referências em experimentos já realizados no passado. Elementos plásticos vieram a se fundir com elementos característicos do teatro antigo e medieval: podemos ver tronos, baldaquins, casas, colunas, cortinas preencherem as pinturas (*Idem*, p. 14, 36). Por outro lado, essas obras apoiaram-se nos desenvolvimentos mais recentes da matemática: a assim chamada “janela de Alberti” (método que exige que as imagens se inscrevam no interior de um “cubo” aberto de um lado) passou a ser empregada como regra de ouro para a espacialização na pintura, principalmente a partir da segunda geração de artistas renascentistas. Todas as partes mensuráveis sob uma mesma escala passaram a proporcionar o espetáculo de lugares geométricos e de objetos cênicos dispostos em concordância com coordenadas determinadas pela lei de conservação das linhas horizontais e verticais. A isso somou-se que a “visão monocular” (captada a partir de um ponto fixo, situado a cerca de um metro do solo) tornou-se um padrão cada vez mais presente (*Idem*, p. 22). O trabalho do artista renascentista não consistia, dessa maneira, nem em uma “representação” guiada pela pura visão especulativa, nem por uma visão estritamente lúdica. Uma integração da figuração matemática do espaço a elementos oriundos do teatro proporcionou a emergência desse espaço plástico, alusivo e plural que podemos constatar nas pinturas do período. Francastel explica essa inovação nos seguintes termos:

A Idade Média teve uma visão apenas projetiva e egocêntrica do mundo; ela o concebeu como a materialização, sem profundidade material, de um pensamento de Deus; ela não se ocupou das relações de dimensão e de posição das coisas umas em relação às outras. O espaço criado foi, logicamente, um espaço plástico de segundo grau ou projetivo [...]. A unidade da figuração medieval está inteiramente no espírito humano pouco individualizado. Quando o Renascimento se dispõe a objetivar o mundo não mais em valores e em conceitos [religiosos], mas em figuras, ele vence uma imensa etapa no caminho da representação espacial do universo porque modifica, de forma radical, o problema das distâncias psíquicas. Mas somos obrigados a constatar que, [...] em grande medida, o *Quattrocento* é feito do encontro de dois sistemas, dos quais um está em seu apogeu e o outro está ainda engatinhando. (*Idem*, p. 62)

Os “dois sistemas” aos quais Francastel se refere nessa passagem não são o teatral e o matemático, procedimentos nos quais as pinturas renascentistas se apoiam (e que, naquele momento, como indicado acima, estabelecem entre si uma relação de afinidade). Trata-se do “sistema” de pensamento antigo, baseado na centralidade do “pensamento de Deus”, do mundo “espiritual” (o “sistema” medieval), e um outro “sistema”, emergente, centrado na existência e na condição de vida “material” do homem (o “sistema” renascentista). Assim, a revolução que

marcou a passagem definitiva do pensamento antigo para o moderno pode ser identificada, primeiro, nas obras de artistas que perceberam que a situação do homem em relação ao mundo não era definida pelo dogma religioso. Estes artistas inauguraram a pesquisa sobre o mundo e, em simultâneo, a pesquisa sobre o homem:

O homem se conhece, e se entende, apenas em relação a certa representação que ele se faz dos fenômenos que o envolvem. *Para estudar-se, ele precisa de início representar-se as forças e os elementos aos quais se opõe a cada momento de sua ação.* A representação do espaço implica, em particular, uma análise incessante da posição do homem, ereto na Terra e mergulhado numa atmosfera fluida. Tudo sempre leva à conclusão de que o Renascimento teve como ponto de partida a passagem da ideia de que o mundo era uma representação concreta do pensamento de Deus à ideia de que o mundo era uma realidade em si, uma natureza, aliás, semidivina, e dotada de atributos da permanência e da eternidade. Passou-se a ter interesse não mais pela aventura da espécie humana, em geral, mas pela de cada indivíduo, de cada alma em particular. Concebeu-se uma espécie de solidariedade geral dos homens no que diz respeito ao mundo, a partir da qual se empreendeu o duplo inventário desse mundo e desse homem, que deixava de ser apenas o reflexo de um pensamento de Deus. (*Idem*, p. 65, itálico nosso)

A partir desse momento, a “representação” nas artes plásticas passa a indicar não mais “algo que contém sua similitude” com a Ideia de Deus (como pensavam os escolásticos), mas uma forma de produção de imagens interessada em estudar a “realidade” em meio à qual se dá a ação propriamente humana. Se a pintura religiosa ainda afirmava valores permanentes, eternos e absolutos, pois baseada numa compreensão que buscava apreender, em um só lance, o “mundo humano” e o “divino”, esta nova perspectiva apontava, por meio do rearranjo dos signos plásticos, para o advento de um pensamento da contingência, da mudança e da relatividade de todas as coisas, pois concernia apenas ao “mundo humano”. E aponta ainda para um crescente interesse na observação das *distâncias que apartam as coisas – que as permitem aparecer apartadas* – e, portanto, não mais remetidas a uma figura de unidade pela força de uma convergência mágica ou espiritual.

A pergunta dominante até o século XVI foi: “como podemos identificar *se* um signo designa realmente aquilo que ele significa?” A “similitude” era a resposta. A partir do século XVII, tudo muda. O interesse pelas distâncias se estende para o interior da hermenêutica e da semiologia. Deste ponto em diante, a pergunta que esses estudos se colocam é: “como os signos podem estar ligados àquilo que eles significam?” A antiga teoria do signo implicava elementos perfeitamente distintos entre si, mas que se resolviam numa única figura: o que era marcado, a marca e o que permitia ver a marca. Este último elemento sobrepujava os demais: era a “similitude”. A aptidão para reconhecê-la guardava parentesco estrito com a adivinhação mágica e religiosa (*divinatio*). É esse “sistema”, ao mesmo tempo triplo e unitário, com raízes

mágicas e religiosas, que vemos desaparecer daí em diante. Entretanto, um “sistema” dual, sem qualquer vínculo entre suas partes constitutivas, não poderia tê-lo substituído – ele não pararia em pé. É aqui que entra em jogo a “imaginação”, elemento constitutivo de toda “representação” moderna. A esse respeito, escreve Foucault:

(...) se não houvesse na representação o obscuro poder de tornar novamente presente uma impressão passada, nenhuma jamais apareceria como semelhante a uma precedente ou dessemelhante dela. Esse poder de lembrar implica ao menos a possibilidade de fazer aparecer como quase semelhantes. Sem imaginação não haveria semelhança entre as coisas. É preciso que haja, nas coisas representadas, o insistente rumor da semelhança; é preciso que haja, na representação, o recôndito sempre possível da imaginação. (FOUCAULT, 1966, p. 83, tradução nossa)

A “imaginação” aparece, portanto, como algo relacionado com a memória e com a possibilidade de fazer as coisas aparecerem quase semelhantes. A semelhança entre as coisas deixa de ser considerada sinal de uma propriedade comum, intrínseca a elas, e passa a ser admitida como parte de um artifício. É na “imaginação”, por exemplo, que filósofos como Descartes e Espinoza irão reconhecer uma grande capacidade da espécie humana – muito embora ambígua, pois poderia precipitar o homem no “erro” tanto quanto fazê-lo ascender à “verdade”. Esse é o tempo do teatro dentro do teatro, do *trompe l’oeil* na pintura, do *quid pro quo* na literatura e de tudo aquilo que coloca em evidência o jogo “imaginativo” que, em simultâneo, transtorna e possibilita entrever a “verdade” das coisas.

Ernst Gombrich observa como na “representação” a referência primeira não é a coisa representada, mas uma ideia pré-concebida que dela se tem. A transposição para a imagem se dá, aqui, por meio de códigos compartilhados – evidenciando, uma vez mais, o caráter mediado da “representação” pela “imaginação”. Considerando a pintura, esse código plástico seria como um vocabulário que permitiria aos artistas formularem proposições novas a partir de uma linguagem cuja origem seria, antes de tudo, coletiva, social – não inerente às coisas. Quando se dizia que um artista se rebelava contra as convenções da “representação”, geralmente o que se queria dizer é que ele se posicionava aquém ou além da “imaginação” socialmente compartilhada, aquém ou além da convenção que *regrava* a relação entre signo e coisa, significante e significado. O caso de John Constable é exemplar:

A história conta que um amigo o censurou por não dar ao primeiro plano o requerido marrom suave de um violino, e que Constable então pegou um violino e colocou-o diante dele, na grama, para mostrar ao amigo a diferença entre o verde fresco como nós o vemos e os tons quentes demandados pela convenção. Mas Constable não tinha desejo de chocar ninguém com inovações audazes. Tudo o que ele queria era ser fiel à própria visão. (GOMBRICH, 1950, p. 374, tradução nossa)

O “choque” aqui se dava entre uma inovação e um conjunto de regras “imaginadas”, mas observadas por um círculo de artistas do final do século XVIII e começo do XIX. Essa insistência de Constable em promover outra paleta de tons assumiu contornos cômicos, mais tarde, na vida do artista. Enquanto participava de uma banca examinadora na Royal Academy, um de seus quadros foi trazido para o recinto por engano e posto em exibição num dos cavaletes. À época, ainda se temia que um verde mais vivo fosse perturbar uma “necessária” gradação tonal. Ao ver o quadro, um de seus colegas do júri teria exclamado: “Levem embora essa coisa verde horrorosa” (GOMBRICH, 1984 [1960], p. 41, tradução nossa). Essa reação explícita o que, na nossa leitura, é o mais importante. Entre a coisa e a coisa representada, intervém a “imaginação” que, no caso da pintura, assume os contornos de um vocabulário visual, uma linguagem plástica, socialmente instituída e compartilhada. É isso que, enfim, definiu a relação com as imagens quando essas passaram a ser entendidas como “representações”.

A reprodução

Todavia, no século XIX, o reconhecimento do papel crucial que a “imaginação” cumpria para toda a “representação” da “realidade” passou a estar ameaçado. Isso porque os então inovadores desenvolvimentos técnicos prometiam eliminar o “fator humano” no processo de fabricação das imagens. Já com os primeiros daguerreótipos (antecedentes da máquina fotográfica), a crença geral era a de que tínhamos desenvolvido equipamentos capazes de gerar imagens separadas do observador. Essas imagens foram, elas mesmas, recebidas como “pura exterioridade” – mas também como prova definitiva da “pura exterioridade” das coisas. Com a fotografia, teríamos dominado nada menos do que o “real”. Dávamos adeus a toda “mistificação”, todo “erro”, oriundos da “imaginação”. A esse respeito, escreve Pierre Sorlin:

A imagem analógica [oriunda do século XIX] estava claramente separada do observador, que a inspecionava de fora, como o faria com qualquer objeto; parecia independente, objetiva. Não é surpreendente que o critério adotado para a definir e julgar tenha sido o realismo, nem que se a tenha apreciado (ou criticado) porque supostamente dava uma medida exata das coisas. (SORLIN, 1997, p. 182, tradução nossa)

Com o “realismo”, pulularam recomendações para que fossem abandonados o “sentimentalismo” e o “idealismo”, que ainda perseveravam com o recurso à “imaginação”, e para que fossem descobertas as “leis” que, de fato, se impunham e que a todos governavam.

Enfim, o conhecimento “realista” se apresentava como sendo a definitiva posse do mundo, eliminando todo resquício de “mistério”. Escreve Sorlin:

(...) os seres humanos eram considerados capazes de avaliar os fenômenos que os rodeavam na medida em que os observavam e os julgavam do exterior. A separação entre um universo em muitos aspectos misterioso e um ser humano obstinado para penetrar seus segredos tinha por fundamento uma percepção analógica. E esta percepção parecia objetiva, posto que se apoiava na fotografia e no cinema, reproduções autênticas, imitações do real. Criticado por alguns artistas, o realismo aparecia para a maioria do público como um ideal e um excelente critério de avaliação. [...] O século da imagem analógica foi marcado por uma plena confiança na veracidade da representação analógica e em sua aptidão para descrever objetivamente as coisas. (*Idem*, pp. 183-184, tradução nossa)

Tal crença na “objetividade” do conhecimento produzido pela técnica é ainda hoje lembrada pela designação dada, então, à lente fotográfica mais empregada – a “objetiva”. O apelo do uso científico da fotografia dependeu, em grande parte, de uma fé no “progresso” social que poderia advir das mais recentes invenções. Elas prometiam banir nada menos do que as interpretações, exibindo as coisas como elas são. Por isso, poderiam oferecer elementos para embasar decisões mais “adequadas” – mais “racionais”.

Se, como indicamos, a emancipação da “representação”, em relação ao antigo “duplo”, se apoiou, ao mesmo tempo, nos conhecimentos da matemática e do teatro, e se ele dependeu da substituição da “similitude” (*divinatio*) pela “imaginação” (capacidade humana), podemos concluir que a nova técnica da “reprodução” prometia abandonar o teatro, com toda a sua ludicidade, artifício e pessoalidade, em favor de um conhecimento sério, exato e impessoal.

Além disso, diferente do que ocorria com a pintura, que dependia da técnica artística desenvolvida por círculos restritos de pintores, financiados por ricos patronos etc., o baixo custo da fotografia permitiu realizar um inédito registro simultâneo da vida de milhões de pessoas. Tal feito contribuiu para que a relação da sociedade com as imagens passasse a ser cada vez mais percebida e vivida em termos de uma “reprodução” do “real”:

A reprodução analógica foi unanimemente celebrada por sua capacidade para desvelar a realidade do mundo, mas, legitimada por essa aptidão teórica para mostrar o verdadeiro, serviu muito amplamente para registrar momentos quaisquer e para ilustrar e duplicar a vida cotidiana de quem a utilizava. (*Idem*, p. 201)

Ao “duplicar” a vida, gravando no celuloide, objetos, rostos e lugares, a fotografia parecia ser uma forma eficaz de burlar a passagem do tempo – ou, pelo menos, mais eficaz do que jamais puderam ser as antigas estatuetas de terracota nos sepulcros. Podemos afirmar que a fotografia foi, de certo modo, nada menos do que a renovação do sonho dos faraós egípcios.

Contudo, tratava-se de uma consagração radicalmente distinta da primeira, tanto pelo fato de ser mais democrática (isto é, potencialmente ao acesso de qualquer um, a serviço do registro de “momentos quaisquer”), quanto pelo fato de se ter deslocado a imagem “duplicada” para longe dos usos mágicos e religiosos (determinado por feiticeiros e sacerdotes, que caracterizava a relação com as imagens no pensamento antigo). Lembramos aqui de Walter Benjamin, para quem esse processo inaugurado pela “reprodutibilidade” técnica foi considerado um forte abalo ao valor de culto da arte. Escreve:

Seria possível reconstituir a história da arte a partir do confronto de dois polos, no interior da própria obra de arte, e ver a história de seu decurso na variação do peso conferido seja a um polo seja a outro. Os dois polos são o valor de culto da obra e seu valor de exposição. A produção artística começa com imagens a serviço da magia. O que importa, nessas imagens, é que elas existem, e não que sejam vistas. O alce, copiado pelo homem paleolítico nas paredes de sua caverna, é um instrumento de magia, só ocasionalmente exposto aos olhos dos outros homens: no máximo, ele deve ser visto pelos espíritos. O valor de culto, como tal, quase obriga a manter secretas as obras de arte: certas estátuas divinas somente são acessíveis ao sumo sacerdote na *cella*; certas madonas permanecem cobertas quase o ano inteiro; certas esculturas em catedrais da Idade Média são invisíveis, do solo, para o observador. À medida em que as obras de arte se emancipam de seu uso cultural, aumentam as ocasiões para que elas sejam expostas. A exponibilidade de um busto, que pode ser deslocado de um lugar para outro, é maior que a de uma estátua divina, que tem sua sede fixa no interior de um templo. A exponibilidade de um quadro é maior que a de um mosaico ou de um afresco, que o precedera. E se a exponibilidade de uma missa, por sua própria natureza, não era talvez menor que a de uma sinfonia, esta surgiu num momento em que sua exponibilidade prometia ser maior que a da missa. A exponibilidade de uma obra de arte cresceu em uma escala tão descomunal, com os vários métodos de sua reprodutibilidade técnica, que a mudança de ênfase de um polo para outro corresponde a uma mudança qualitativa comparável à que ocorreu na pré-história. Com efeito, assim como na pré-história, a preponderância absoluta do valor de culto conferido à obra levou-a a ser concebida em primeiro lugar como instrumento mágico, e só mais tarde como obra de arte, [...] a preponderância absoluta conferida hoje a seu valor de exposição atribui-lhe funções inteiramente novas, entre as quais a “artística”, a única de que temos consciência, talvez se revele mais tarde como rudimentar. (BENJAMIN, 2012 [1935], pp. 187-188)

Trata-se, pois, para Benjamin, de um longo e lento processo que modificou a relação das sociedades com as imagens. Essas foram gradualmente arrancadas de uma condição secreta, vinculada à magia, ao contato com o mundo “espiritual”, para adquirir uma exposição crescente, votada a finalidades profanas, instrumentais.

Mas, mais do que já havia ocorrido com a invenção da litografia, o que a fotografia esfacela é a unicidade da obra de arte – característica da qual emanava sua autoridade “espiritual”. Agora, com uma mesma chapa fotográfica, podiam ser feitas uma infinidade de cópias todas exatamente iguais entre si. E, no momento em que o critério do “aqui e agora” deixa de ser pertinente à apreciação das obras de arte, toda a relação social com as imagens também se transforma. As imagens artísticas deixam de fundar-se na experiência única que é

característica do “espiritual”. Como diz Benjamin: “a reprodutibilidade técnica da obra de arte emancipa-a, pela primeira vez na história, de sua existência parasitária, destacando-se do ritual” (*Idem*, p. 186). Sem o seu “aqui e agora”, sem a autoridade do “original”, sem que a recepção passe pela experiência da “presença”, estes novos “duplos” não mais são percebidos como um encontro com o “divino”, com o “espiritual”. Nesse sentido, Benjamin conclui que: “o que se atrofia na era da reprodutibilidade técnica da obra de arte é sua aura” (*Idem*, p. 182).

A simulação

Entretanto, Benjamin é enfático ao afirmar que o agente mais poderoso desse processo é o cinema. Contido virtualmente na invenção da fotografia, como o jornal ilustrado estava, um dia, contido na litografia, o cinema modificou todo o regime de percepção do ser humano ao brindá-lo com procedimentos de ampliação e de câmera lenta impossíveis de serem percebidos à ótica “natural”. O cinema pode ainda colocar o espectador comum em situações nunca antes por ele sonhadas (como na frente de um trem que corre em sua direção em alta velocidade). Mas, no que diz respeito à “aura”, talvez o mais interessante a notar seja que “democraticamente” o cinema ajudou a liquidar a percepção que antes se tinha dos reis, imperadores, líderes políticos e religiosos. E o fez na medida em que os aproximou da plateia, isto é, de modo massivo. A autoridade dessas figuras dependia, como entendemos, em grande medida, da distância que mantinham para com o homem comum:

Esses dois processos resultam num violento abalo da tradição, um abalo da tradição que constitui o reverso da crise e renovação atuais da humanidade. Seu agente mais poderoso é o cinema. Seu significado social também não é concebível, mesmo em seus traços mais positivos, e precisamente neles, sem seu lado destrutivo e catártico: a liquidação do valor tradicional de patrimônio da cultura. Esse fenômeno é especialmente tangível nos grandes filmes históricos, de Cleópatra e Ben-Hur até Frederico, o grande e Napoleão. Ele conquista sempre novas posições para seu domínio e quando Abel Gance em 1927 proclamou com entusiasmo: “Shakespeare, Rembrandt, Beethoven farão cinema... Todas as lendas, todas as mitologias e todos os mitos, todos os fundadores de novas religiões, sim, todas as religiões... Aguardam sua ressurreição luminosa e os heróis se acotovelam às nossas portas” ele nos convida, sem o saber talvez, para essa grande liquidação. (*Idem*, p. 183, itálico nosso)

Trata-se, pois, do mais exato inverso da proposta renascentista que repousava, como indicamos, na observação das distâncias como uma condição para a constituição do espaço plástico. Com o cinema, ao mesmo tempo em que se desenvolvem técnicas como a profundidade de campo, *implodem-se* distâncias – no caso, as distâncias entre os homens –,

sem, entretanto, voltarmos à relação encantada que caracteriza o pensamento “primitivo” que vê as imagens como “duplos”. Graças ao cinema, passamos acompanhar, por exemplo, o discurso de figuras de autoridade de um modo inédito. Com a proximidade da câmera, nos tornamos capazes de ver como respiram, como transpiram, considerar seus tons de voz, seus trejeitos. Podemos, quem sabe, notar que gaguejam – e achar graça nisso. Em suma: com o cinema, as figuras de autoridade passaram a aparecer, cada vez mais, como pessoas comuns e – por que não dizer? – ordinárias. Mais ainda: na mesma medida em que seu discurso e sua aparência se tornaram repetíveis, sua presença passou a ser tocada pela banalidade.

Todavia, Benjamin também observou que “na medida em que ela multiplica, a reprodução substitui a existência única [...] por uma existência massiva” (*Idem*, p. 183). Podemos perguntar até que ponto ele sabia as consequências da crise dos regimes perceptivos que essa constatação prenunciava. Com efeito, na medida em que abolia a unicidade da obra de arte, também abolia a certeza quanto ao “original”. Estendamos esse raciocínio aos desenvolvimentos técnicos: a invenção do cinema sonoro (que não apenas “reproduziu” sons ambientes, mas inseriu música de fundo, abriu as possibilidades da dublagem etc.), a inovação do *Technicolor* (que permitiu não apenas a “reprodução” das cores das coisas, mas sua manipulação deliberada), a mudança dos componentes físicos das telas (que harmonizaram as aparências das coisas, conferindo-lhes, por vezes, texturas que elas antes não possuíam), as câmeras que passaram a se mover sem atrito (imitando, por exemplo, o voo de um pássaro), a criação de efeitos especiais (por meio da montagem, mas também por uso de computadores) etc. – todas essas inovações criaram a possibilidade de construir imagens que parecem não apenas “reais”, mas mais “reais” do que o “real”. Com isso, a “reprodução” não deixou de abalar a própria crença de que existiria, sempre, por trás da coisa “reproduzida” a própria coisa – isto é, a “realidade”. Esta foi, certamente, uma consequência imprevista pelos criadores da fotografia: perto do cinema, foi o próprio “real” que empalideceu. Como observou Jean Baudrillard:

Toda a fé e a boa-fé ocidental se engajaram nesta aposta da representação: que um signo possa remeter para a profundidade do sentido, que um signo possa *trocar-se* por sentido e que alguma coisa sirva de caução a esta troca – Deus, certamente. Mas e se o próprio Deus pode ser simulado, isto é, reduzir-se aos signos que o provam? Então todo o sistema perde a força da gravidade, ele próprio não é mais que um gigantesco simulacro – não irreal, mas simulacro, isto é, nunca mais passível de ser trocado por real, mas trocando-se em si mesmo, num circuito ininterrupto cujas referências e circunferência se encontram em lado nenhum. Assim é a simulação, naquilo em que se opõe à representação. Esta parte do princípio de equivalência do signo e do real (mesmo se esta equivalência é utópica, é um axioma fundamental). A simulação parte, ao contrário, da *utopia*, do princípio de equivalência, parte da *negação radical do signo como valor*, parte do signo enquanto reversão e aniquilamento de toda a referência. Enquanto a representação tenta absorver a simulação interpretando-a

como falsa representação, a simulação envolve todo o próprio edifício da representação como simulacro. (BAUDRILLARD, 1981, p. 16, tradução e itálico nossos)

Portanto, se a “representação” pressupunha a possibilidade (utópica, talvez) de que os signos corresponderiam ao “real” (mesmo que mediados pela “imaginação”), a “simulação” cinematográfica, desenvolvida ao longo do século XX, aniquilava essa mesma possibilidade. Não trata, entretanto, de uma ruptura com a “reprodução”, mas talvez, de modo mais preciso, de sua catástrofe. Uma reversão qualitativa em decorrência de um desenvolvimento desmedido, hiperbólico, no qual a própria “reprodução” passou a se autodestruir.

Filmes com uma qualidade imersiva, quase alucinatória (diferentes, portanto, das primeiras imagens fotográficas, que forçavam os espectadores a verem as coisas de modo “objetivo”, do “exterior”), prenunciavam uma confusão generalizada entre “real” e “ficção”. Seja a Guerra do Vietnã, o Holocausto ou a ameaça nuclear – tudo passou a ser fabricado pelo cinema com requintes de “realismo” e a ser consumido massivamente, radicalizando a observação inicial de Benjamin sobre o impacto do cinema sobre as figuras de autoridade. Não são apenas os grandes líderes que passaram a ser despidos de sua “aura” em razão da supressão das distâncias, mas os eventos do “passado” e a própria história humana, na medida em que esses se tornaram indistinguíveis do espetáculo. Arrastados pela “simulação”, os fatos perdiam seu centro de gravidade, seu referente estável. Chegamos, enfim, aos dias de hoje, nos quais não é raro que se coloque em dúvida, por exemplo, se um homem algum dia pousou na lua ou se os filmes que o mostram não teriam sido fabricados em estúdio.

A passagem dos signos que dissimulam alguma coisa aos signos que dissimulam não haver nada, marca a viragem decisiva. Os primeiros referem-se a uma teologia da verdade e do segredo (de que faz parte ainda a ideologia). Os segundos inauguram a era dos simulacros e da simulação, onde já não existe Deus para reconhecer os seus, onde já não existe Juízo Final para separar o falso do verdadeiro, o real da sua ressurreição artificial, pois tudo está já antecipadamente morto e ressuscitado. (*Idem*, p. 17)

Com isso, queremos dizer que, tanto uma forma de relação entre a sociedade e as imagens pautada pela percepção de signos “representativos” (que, apesar de sua dependência da “imaginação”, ainda apontavam na direção de que havia algo “real” que podia ser conhecido), quanto o advento das imagens como “reproduções” do “real” efetivo, terminaram dando lugar, de modo surpreendente, a uma espécie de crepúsculo da “verdade”. No momento mesmo em que a “reprodução” atinge seu ápice, o próprio desenvolvimento técnico abriu a possibilidade de colocar em xeque as certezas mais elementares do século XIX, um século que via no aparelho técnico uma forma segura de separar (com um corte seco) “fatos” e “ficções”,

“sujeito” e “objeto”, “realidade” e “imaginação”. Paradoxalmente, isso se deu não em razão de um “realismo” deficitário, mas, precisamente, em razão de um “realismo” excessivo.

Diante dessa situação, muitos pesquisadores observam que quanto mais utilizamos do audiovisual (inclusive o cinema) para educar as “massas”, para denunciar os “males do mundo”, para expor a “verdade” dos fatos (contra as “*fake news*” etc.), mais toda a educação, toda a denúncia, toda a “verdade” parecem estar sendo liquidadas. Isso porque, mergulhadas no lusco-fusco da “simulação”, estariam se tornando indiscerníveis do mais banal entretenimento, da mais pura diversão.

A sociologia

A contextualização que realizamos até aqui teve por objetivo indicar que existe uma história das relações entre sociedade e imagem. Ou seja, que essas relações nem sempre foram as mesmas, e que, com efeito, passaram por profundas transformações. Optamos por distribuir essa história a partir de alguns *regimes de identificação* muito distintos entre si – o “duplo”, a “representação” e a “reprodução”. Propusemos, ainda, considerar a “similitude”, como o limiar de passagem entre o “duplo” e a “representação”, e, ao fim, a “simulação”, como o desenvolvimento desenfreado da “reprodução” na sociedade (análogo ao de um “câncer” ou de uma “metástase” num corpo vivo, diria Baudrillard).

Entretanto, o leitor poderá ter notado duas ausências: as imagens da televisão e as imagens virtuais. Com efeito, decidimos não as inserir em nossa contextualização por entender que elas nos levariam muito longe dos objetivos desta pesquisa. Entretanto, pelo que expusemos, o leitor poderá também concluir que a forma pela qual a sociedade se relaciona com essas imagens prolonga e complexifica aquelas iniciadas com a primeira recepção da fotografia e com os subsequentes desenvolvimentos do cinema (a exemplo da transmissão “ao vivo”, que implode as distâncias, e dos “simuladores de manejo” e jogos de “realidade virtual” que oferecem experiências imersivas, muitas vezes com extremo “realismo”).

Entretanto, no que se refere aos elementos que tornam possível nossa hipótese de pesquisa, cremos tê-los reunido em número suficiente para indicar que, quando surgiu, no século XIX, a sociologia encontrou uma discussão que a precedia em muito tempo. Como veremos, *ao invés de criar um discurso próprio sobre as imagens, a sociologia entra nessa discussão impulsionada pelo mesmo “espírito positivo” que celebrava a fotografia.*

Por isso, no capítulo seguinte, trataremos de expor como essa ciência, articulada com propostas educacionais “positivistas-funcionalistas”, encarou as imagens – e, em particular, aquelas do cinema. Em seguida, abordaremos a perspectiva assumida pelo “materialismo-histórico”, cujas origens também se encontram no século XIX, mas que reagia, em grande medida, aos propósitos do “positivismo-funcionalismo”. Por último, discutiremos o “simbólico-formal”, uma abordagem que, embora tenha suas origens no mesmo século que as demais, se diferencia delas, entre outros aspectos, por ter se consolidado apenas mais tarde – na segunda metade do século XX. Desse modo, nosso objetivo será o de construir alguns instrumentos de pesquisa, nossos tipos-ideais, a partir das relações que podemos identificar entre sociologia, educação e cinema. Com esses instrumentos interrogaremos os livros didáticos por nós selecionados para esta investigação. Antes, porém, devemos responder a duas perguntas: o que são tipos-ideais? E por que eles importam?

CAPÍTULO II – SOCIOLOGIA, EDUCAÇÃO E CINEMA

As palavras “método” e “metodologia” têm uma origem muito antiga. Talvez em razão dessa antiguidade ocorra um esquecimento que as faz serem tratadas como se fossem sinônimas. Ambas as palavras vêm do grego: *metá* significa “através”, e *hodós*, “caminho”. Por sua vez, *logos* significa “palavra”, “linguagem”, “razão” – ou, simplesmente, “discurso”. Assim, “método” é a via que se segue para ir de um lado a outro, ao passo que “metodologia”, ao contrário do que se pode pensar, não é o próprio caminho, mas um discurso sobre o caminho.

Alguém pergunta: “Qual o seu método?” Se conhecemos bem as palavras, a resposta esperada é aquela que apenas designa o percurso percorrido (ou a ser tomado). “Meu caminho é este”; “Percorremos tal via”; “Seguiremos por aqui” etc. Mas quando alguém pergunta pela “metodologia”, o que está em jogo é outra questão: é um discurso, ou seja, uma argumentação *sobre* o caminho para que o interlocutor seja instruído, convencido ou persuadido a endossá-lo ou recusá-lo. “Escolho esta via por conta disso, disto e daquilo”; “Recomendo a você seguir este percurso em razão de...”; “O caminho adotado tem as seguintes vantagens...” etc.

Com isso em mente, o leitor poderá concordar que a discussão que apresentamos no início do capítulo primeiro já constituía uma metodologia. Ela era, afinal, um discurso sobre o método. Mas chegou a hora de dizer que, àquela ocasião, lançamos uma luz apenas sobre uma parte dele. Se assim procedemos, foi por entender que nos deparávamos com um problema relativo à história. A pergunta de fundo era: como é possível um conhecimento histórico? De um ponto de vista empírico, a “realidade” não passa de uma sucessão desordenada de eventos. Mais do que isso: como poderíamos justificar termos alinhavado esse conhecimento de um determinado modo e não de outro? Nossa resposta foi a de que apenas a partir da eleição de um aspecto do “presente” poderíamos determinar o que seria relevante no “passado”. No caso, o critério escolhido foi o da atualidade, ou seja, os modos pelos quais agimos hoje, e, em particular, a relação que temos com as imagens.

Munidos do conhecimento que produzimos, prossigamos com a tarefa que nos concerne: analisar os livros didáticos aprovados no PNLD de 2021, especialmente no tocante ao papel que preconizam ao cinema no ensino de sociologia. Entretanto, isso exige de nós a construção de certos instrumentos heurísticos capazes de permitir essa mesma análise. Como evidenciaremos, esses instrumentos, precisamente por serem pensados enquanto instrumentos

(e não como conhecimento histórico), não poderão ter qualquer validade empírica. E, com isso, lançaremos uma luz sobre a outra parte do nosso método.

Começemos lembrando o que, certa vez, escreveu Charles Wright Mills:

Seja um bom artesão: evite quaisquer regras procedimentais rígidas. [...] Permita que o homem seja seu próprio metodólogo [*methodologist*]; que cada homem seja seu próprio teórico [*theorist*]; que a teoria e o método [*method*] se tornem novamente parte da prática de um artesanato. Defenda o primado do pesquisador individual contra a ascendência dos grupos de pesquisa formados por técnicos. Seja uma mente que enfrenta sozinho os problemas do homem e sociedade. (WRIGHT MILLS, 1959 [2000], p. 224, tradução nossa)

Podemos dizer que o autor faz uma apologia a certo “individualismo” que *tipicamente* caracteriza o pensamento estadunidense (o “imaginário” do *self-made man* etc.). Mas podemos dizer também que esse fragmento contém algo mais – algo de paradoxal e, talvez, por isso mesmo, de intrigante e de provocador. Isso porque, quando o lemos bem, notamos que é uma prescrição quanto ao caminho a seguir (“faça isso”, “oponha-se àquilo” etc.), mas, ao mesmo tempo, uma exortação para que o leitor não siga prescrição alguma. Ele diz: “que teoria e método se tornem novamente prática de um artesanato”. A palavra “teoria”, como “método” e “metodologia”, também vem do grego antigo: *théa* significa “visão”, *theōrós*, “espectador”. Logo, *theōría*, significa “ação de observar”, “modo de examinar”. Ou seja, o fragmento exorta a cada um determinar sua própria forma de olhar, a criar seu próprio caminho e a discursar em defesa de suas próprias escolhas (“permita que cada homem seja seu próprio metodólogo”).

É possível aproximar essa proposta à forma pela qual nós vemos a sociologia. Como indicamos na Introdução, seguimos a perspectiva de Max Weber. Para ele, a sociologia é a ciência que se interessa em investigar a ação social e a adequação entre os meios empregados e os fins pretendidos. O objetivo dessa ciência é, por isso, o de discernir o axioma último de uma ação proposta ou executada, ou seja, identificar o que a orienta numa determinada direção – mas não em outras. Algo que o fragmento de Mills parece também ter em vista. Afinal, não acreditamos que seja possível discursar sobre um método, isto é, argumentar a seu respeito, sem ponderar acerca de seus pressupostos e objetivos, e sem evidenciar, com isso, as qualidades e defeitos que permitam avaliá-lo como sendo uma escolha adequada ou inadequada.

A pergunta acerca do método que se coloca diante de nós agora é: como é possível elaborarmos uma conceitualização rigorosa de uma “realidade” (no caso, as ações propostas pelos livros didáticos) sem procedermos por generalizações – isto é, sem incorrerem em um jogo de analogias e semelhanças com outras “realidades” – posto que isso a despojaria dos caracteres *específicos* que precisamente queremos alcançar? A resposta a essa questão é de

suma importância para que construamos um conhecimento científico, uma vez que a própria significação dos conceitos empregados para descrever e qualificar a ação variaram muito com as épocas e os lugares.

Do nosso ponto de vista, não apenas a sociologia, mas também a investigação educacional e os estudos cinematográficos devem precisar, a cada vez, o “sentido” dos conceitos que empregam sob risco de, ao não o fazer, embaralharem suas análises e comprometerem as conclusões. A linguagem da qual nos valemos no cotidiano não pode ser a única empregada em uma pesquisa que se queira científica.

Quando conversamos livremente, os termos dos quais nos servimos não são, na maioria dos casos, submetidos à análise. Eles aparecem, por isso mesmo, desprovidos de univocidade – extraímos suas “significações” quase que por adivinhação, sem qualquer segurança. Mas como poderiam uma investigação científica e uma exposição de conclusões serem precisas, se os meios dos quais nos valemos não o são? Foi para conferir um rigor suficiente ao método histórico de investigação que Max Weber propôs o uso de tipos-ideais.

O tipo-ideal pode ser pensado como um momento posterior à seleção operada por qualquer pesquisador. Com efeito, a seleção por “si mesma” não confere rigor conceitual à questão estudada – ela apenas permite separar o que consideramos relevante do que não é. Alcançar rigor conceitual suficiente é papel do tipo-ideal que, segundo Weber, é obtido por meio de um procedimento estrito, consciente e deliberado. Ele escreveu:

Obtém-se um tipo-ideal mediante a *acentuação* unilateral de um ou vários pontos de vista, e mediante o encadeamento de grande quantidade de fenômenos *isoladamente* dados, difusos e discretos, que podem ocorrer em maior ou menor número ou mesmo nunca, e que se ordenam segundo pontos de vista unilateralmente acentuados, formando um quadro homogêneo *de pensamento*. Torna-se impossível encontrar empiricamente na realidade esse quadro, na sua pureza conceitual, pois trata-se de uma *utopia*. (WEBER, 2006 [1904], p. 73, itálicos no original)

Tal construção cumpre um papel bastante determinado: o de servir de medida segura a partir da qual podemos comparar a “realidade”. Em outras palavras, o tipo (forma) é “ideal” (pura) por ser um artifício, por ser fruto da “imaginação” metodicamente disciplinada de quem quer fazer ciência. Com seu auxílio, a atividade do sociólogo passa pela tarefa de determinar, a cada instante, diante de cada caso particular investigado, não a conformidade, mas *a distância* que separa o empírico investigado desse “quadro homogêneo de pensamento”. Desse modo, tornar-se-ia possível determinar o que é específico daquela “realidade”.

Com efeito, Weber define a sociologia relacionando-a à ideia de “realidade”. Ele diz: “A ciência social que *nós* pretendemos praticar é uma *ciência da realidade*” (*Idem*, p. 44, itálicos no original). A palavra latina que designa as “coisas” é *res*, como podemos constatar pela palavra “república” (*res + publica = “coisa do povo”*). Trata-se da mesma origem das palavras “realidade” (*realitas*) e “realismo” (*realis*). Ambas fazem referência à noção de “coisas”. Portanto, a “ciência social” que Weber propõe é uma ciência das coisas tal qual as podemos conceber empiricamente. O tipo-ideal, no que lhe concerne, é inconfundível com essa “realidade”. Isso porque ele não pode ser apreendido de modo empírico. Mas também não é uma “mentira” (por oposição à “verdade”). É, antes, uma “ficção” que serve para a descoberta ou investigação da “realidade”, um instrumento heurístico firmemente enraizado naquilo que se pode chamar de “subjetividade” daquele que o criou e utiliza. É uma forma de olhar as coisas, ou, mais exatamente, de torná-las discerníveis.

Como comenta Maurício Tragtenberg: “As definições de Weber não são do tipo do pensamento francês e americano, que procura encontrar uma verdade fora de nós; caracterizam-se pela subjetividade, são imagens mentais por ele elaboradas” (TRAGTENBERG, 2011, p. 466). Os tipos-ideais são, por isso, por um lado, fruto de um esforço de ponderações pessoais, enquanto que, por outro, são definições com um propósito científico declarado e definido a partir das próprias características que permitem tanto a apreciação de sua construção quanto o seu controle: “O tipo-ideal de Weber não é uma ideia filosófica, é científica [...] na medida em que é: a) histórico; b) submetido à verificação” (*Idem*, p. 477).

O tipo-ideal é caracterizado por uma estrutura lógica que independe das flutuações do “real”. Para a sua construção, a frequência de um elemento na totalidade do devir histórico é menos importante do que a identificação da propriedade original que singulariza uma constelação de fatores. Não se trata, por isso, de uma média, mas sim de um juízo de atribuição. Nessa direção, o recurso à “unilateralidade” é central, pois é na arte do exagero que encontramos a condição para a elaboração de qualquer quadro de pensamento de modo não contraditório. Weber aproxima-se, nesse ponto, de Friedrich Nietzsche que, certa vez, disse: “idealizar *não* consiste, como ordinariamente se crê, em subtrair ou descontar o pequeno, o secundário. Decisivo é, isto sim, ressaltar enormemente os traços principais, de modo que os outros desapareçam” (NIETZSCHE, 2017a [1888], p. 54, itálico no original). Esse gesto que diz qual é a propriedade específica de uma individualidade não se confunde nem com aquele que procura descobrir a “essência”, revelar a “substância” ou captar a “verdade” inscrita nas

próprias coisas, nem com aquele que prescreve uma conduta ou comportamento moral em detrimento de outros possíveis. A esse respeito escreveu Julien Freund:

Em primeiro lugar, ele [Weber] opõe [o tipo-ideal] ao conceito de substância que pretende captar a realidade das coisas, no seio de uma hierarquia das espécies e dos gêneros, quer em um sistema de leis naturais, quer em um conjunto de elementos componentes e gerais que seriam seu fiel reflexo. O tipo-ideal não precisa identificar-se com a realidade no sentido em que exprimisse a verdade “autêntica” desta. Ao invés disso, ele nos afasta dela por sua própria irrealidade, para melhor dominá-la intelectual e cientificamente, embora de modo necessariamente fragmentário. [...] Em segundo lugar, a idealidade desta construção nada tem de comum com o ideal ou o dever ser no sentido ético. O tipo-ideal nada tem de exemplar e não se deixa confundir com um modelo no sentido axiológico, nem com uma regra prática para a ação. Sua única perfeição é de ordem lógica e não moral; ele exclui toda avaliação. (FREUND, 1966, pp. 55-56, tradução nossa)

Nessa direção, quanto maior a “irrealidade” do tipo-ideal, quanto maior a sua “perfeição”, mais ele cumpriria sua proposta heurística que é, precisamente, a de iluminar o que é específico de uma “realidade” investigada – por oposição à afirmação de uma compatibilidade plena entre a ideia e o empírico, o que poderia apenas obscurecer o que é particular deste último em favor do que é abstratamente comum ou genérico. Com efeito, não é errado, assim, dizer que o tipo-ideal cumpriria seu papel lógico no momento mesmo em que tornasse evidente sua própria “irrealidade”. Construído corretamente, ele conduziria ao estudo mais profundo da “significação” de uma constelação, ou dos fatores que a compõem, que, por serem históricos, não poderiam ter caráter “universal”.

Trata-se de um quadro de pensamento, não da realidade histórica, e muito menos da realidade “autêntica”, e *não* serve de esquema no qual se pudesse incluir a realidade à maneira de *exemplar*. Tem antes o significado de um *conceito-limite* puramente ideal, em relação ao qual se *mede* a realidade a fim de esclarecer o conteúdo empírico de alguns de seus elementos importantes, com o qual essa é *comparada*. (WEBER, 2006 [1904], p. 77, itálicos no original)

Por isso mesmo, o tipo-ideal não é uma hipótese – embora pretenda, eventualmente, apontar caminhos para a formação dela e possa, em casos como nosso, ajudar a testá-la. Mas também não é uma exposição da “realidade” – embora sirva como um instrumento de trabalho conscientemente talhado para esse objetivo. Dito de outro modo, o tipo-ideal não interessa à ciência como fim, mas apenas como um meio para o conhecimento. Ele é um instrumento de medida. Como escreve Freund: “O verdadeiro papel do tipo-ideal é, pois, ser um fator de inteligibilidade, nos dois níveis da pesquisa e da exposição” (FREUND, 1966, p. 59).

Para investigar o uso do cinema no processo de ensino-aprendizagem de sociologia tal qual recomendado nos livros didáticos e “Manuais do Professor” aprovados no último PNLD, propomos a construção de três tipos-ideais, isto é, três quadros homogêneos de pensamento, a

partir do encadeamento de fenômenos que, na “realidade” empírica, encontram-se isoladamente dados, de modo difuso e discreto. Optamos por preservar, num primeiro momento, o lastro histórico desses elementos reunidos – tanto para explicitar sua procedência, quanto para fins de controle. Também optamos por apresentar esses elementos segundo uma mesma sequência: primeiro, as características que definem cada uma das abordagens de um ponto de vista sociológico e histórico; depois, de um ponto de vista educacional; e, por último, de um ponto de vista interessado no cinema. Se assim procedemos foi para facilitar a exposição, sem querer sugerir, com isso, qualquer precedência das discussões da sociologia sobre as demais. Não há razão para supormos que os desenvolvimentos de cada uma dessas áreas (sociologia, educação e cinema) não tenham caminhado juntos, influenciando-se mutuamente. De todo o modo, os tipos-ideais, despidos de qualidade empírica, aparecerão ao fim do capítulo. Neles, os dados foram ordenados segundo pontos de vista acentuados unilateralmente para podermos, em seguida, compará-los com os livros didáticos e iluminar a especificidade desses.

1. Positivista-funcionalista

O “positivismo-funcionalismo” apresenta a si mesmo como o apogeu da evolução intelectual. Com efeito, a própria história é, de seu ponto de vista, uma sucessão de etapas ou estágios definidos, mas cujo “sentido” se tornara claro apenas no século XIX. Para esta abordagem, o estágio mais “primitivo” do desenvolvimento social foi aquele caracterizado por um “espírito mágico-religioso”. Nele, todas as especulações humanas teriam manifestado uma predileção pelas causas primeiras dos fenômenos – as quais o “positivismo-funcionalismo” considera insolúveis porque inacessíveis à investigação científica. Como diz August Comte, essa “necessidade primitiva” por um conhecimento das causas primeiras era a exigência por um conhecimento absoluto. Por conseguinte, ela jamais poderia ser satisfeita (COMTE, 1995 [1844], pp. 43-44). Daí que, no pensamento “primitivo” teria prevalecido o recurso à magia e a explicações “absurdas”, “fantásticas” – mas não à ciência.

Entretanto, do fetichismo predominante na aurora dos tempos, passando pelo politeísmo e chegando ao monoteísmo, teria ocorrido um declínio da “imaginação”. Com o monoteísmo, a “racionalidade” teria começado a se insinuar, aparecendo para “restringir cada vez mais a dominação anterior da ‘imaginação’, deixando que se desenvolvesse gradualmente o espírito

universal, até então insignificante, da submissão necessária de todos os fenômenos naturais a *leis invariáveis*” (*Idem*, p. 48, tradução e itálico nossos).

Adentrando o segundo estágio, não era mais a pura “imaginação” que dominava a mente dos homens: o escopo das preocupações começara a se restringir. Teria ocorrido, pois, um aumento da extensão da “racionalidade” inversamente proporcional à diminuição da “imaginação”. Quanto menos se “imaginava”, mais se constatava as coisas pelo que elas “são”. Mas essa “racionalidade” ainda não teria tido força ou ímpeto suficientes para que formasse a ciência moderna. Teria perseverado uma tendência a argumentar ao invés de observar, característica distintiva desse novo “espírito” – a “metafísica” (*Idem*, pp. 58-59). Por sua natureza, a “metafísica” só conseguiria desenvolver uma atividade “crítica” – isto é, uma atividade puramente analítica. Sob esse prisma, a “metafísica” não passava de uma teologia enfraquecida, ou mais precisamente, do enfraquecimento da teologia pela ação dissolvente do intelecto. De qualquer modo, ela retirava o poder da religião de barrar o desenvolvimento de concepções científicas. Ela teria cumprido, nesse primeiro momento de sua existência, pelo menos, uma importante “função” para o “florescimento” da ciência. A exemplo disso, na Idade Média tardia, temos a escolástica que submeteu a ação do “Motor Supremo” a “leis invariáveis”, que o próprio Deus teria instituído e se proibido de modificar (*Idem*, pp. 114-115). Isso teria sido um prenúncio da noção de “leis invariáveis” da física e da biologia modernas.

Contudo, a “criticidade” da “metafísica”, por ter se tornado demasiado longa, teria provocado, ainda, um efeito colateral – que o “positivismo-funcionalismo” considera deletério. Desreguladas, as propriedades dissolventes do intelecto expressas pela “metafísica” teriam passado, de uma “função” salutar que questionava o dogma “irracional” da religião, a obstaculizar o desenvolvimento da própria ciência moderna. Ou seja, ela teria passado a impedir a possibilidade de organização de um “sistema científico”, capaz de investigar a “realidade”, o que terminava por, paradoxalmente, dar uma sobrevida à religião e à “superstição”. Com efeito, as “meditações filosóficas” são consideradas, pelo “positivismo-funcionalismo”, o mais perigoso obstáculo à afirmação de uma ciência dotada de “objetividade” – isto é, compromissada com o “real” (*Idem*, pp. 62-63).

Seja pela via experimental, seja pela via racional, o “positivismo-funcionalismo” entende que é sempre a conformidade do pensamento com as coisas observadas, direta ou indiretamente, que resulta na eficácia científica. Algo que só teria sido alcançado com as

descobertas e desenvolvimentos científicos no século XIX – ou seja, com a emergência do próprio “espírito positivo”. O avanço promovido pelo “positivismo-funcionalismo” teria implicado substituir “a inacessível determinação das causas propriamente ditas [, ou seja, as causas primeiras,] pela simples busca por *leis*, isto é, de relações constantes que existem entre fenômenos observados” (*Idem*, p. 64, itálico no original).

Precisamente, a palavra “positivo” é empregada porque designaria “o real, em oposição ao quimérico” (*Idem*, p. 121), “o melhoramento contínuo de nossa condição real, individual e coletiva, ao invés da satisfação inútil de uma curiosidade estéril” (*Ibidem*), mas também “a oposição entre a certeza e a indecisão” (*Ibidem*). Ela oporia, pois, “o preciso ao vago” (*Idem*, p. 122) e substituiria o “absoluto pelo relativo” (*Idem*, p. 125). Por fim, o termo “positivo” indicaria ainda aquilo que é o “contrário de negativo” (*Ibidem*). Sob esse último aspecto, estaria fadado, “por sua natureza, *não a destruir, mas a organizar*” (*Ibidem*, itálico nosso). Para a “ciência positiva”, a “lei geral” do “progresso” é a de que nossas teorias caminhariam para a “reprodução” exata dos “corpos exteriores” que os “sujeitos” investigam – sem que, contudo, seu âmagu pudesse ser jamais apreciado. A perfeição científica estaria, então, limitada à aproximação desse “ideal científico”, tanto quanto “exigem nossas *necessidades reais*” (*Idem*, p. 70, tradução e itálico nosso).

Trata-se de uma posição declaradamente tributária do “racionalismo” cartesiano: “a grande era de Descartes, tão grandemente caracterizada pela primeira tentativa direta de formar um sistema completo de filosofia positiva” (COMTE, 1975 [1830-1842], p. 842, tradução nossa). Contanto que não se ocupe das causas primeiras (inacessíveis), a ciência “positiva” deveria estender a ideia de que tudo poderia ser reduzido à relação causa e efeito à investigação do estudo das sociedades organizadas e de sua moral. E deveria estender a esses domínios, ainda, a ideia de que a ciência se pauta pela separação entre “sujeito” e “objeto”. Nas palavras de Émile Durkheim: “O que chamamos de nosso positivismo não é, senão, uma consequência desse racionalismo” (DURKHEIM, 2013 [1895], p. VII, tradução nossa).

O “positivismo-funcionalismo” aposta que a descoberta de “leis” da sociedade seria o próximo passo na “marcha da razão” – permitiria explicar e até mesmo prever, em termos de causa e efeito, o desenvolvimento das sociedades. Poder-se-ia estudar aquilo que o social é para concluir porque é e o que será.

A ideia de “leis invariáveis”, por sua vez, encontra-se fortemente inspirada pelos desenvolvimentos das ciências da natureza. É pelo exemplo da física e da biologia que

alcançaríamos um conhecimento rigorosamente “universal” acerca das sociedades – algo que a filosofia e a religião nunca conseguiriam alcançar sozinhas. Essa perspectiva é encarada, pelo “positivismo-funcionalismo”, como a possibilidade de garantir um futuro próspero à “humanidade”, uma vez que, com essas “leis”, conseguiríamos organizar a sociedade com bases na “realidade” e não mais na “imaginação” ou “idealismos”.

Mas é também por tomar as ciências da natureza como um exemplo a ser seguido que as ciências sociais “positivas” propõem que procedamos pela *categorização* dos diferentes aspectos da vida e constituamos um grande *quadro explicativo* (tal qual, a biologia distribui e “classifica”, em três “categorias” simples, todas as formas da existência – “animal”, “vegetal” e “mineral”). A atividade de comparar, distribuir e “classificar” os agrupamentos sociais, conforme o grau de complexidade que lhes é próprio, permitiria determinar, com base na “realidade”, a linha evolutiva do próprio desenvolvimento da “humanidade”. Com isso, nos tornaríamos capazes de propor meios para fazer “progredir” os elementos sociais menos desenvolvidos, atrasados, “primitivos”.

Sob a égide do “espírito positivo”, todas as “necessidades” convergem, portanto, para um mesmo horizonte: estabelecer um critério único de “verdade” a partir do qual poderíamos consolidar a unidade do entendimento, marcada por *continuidade* e *homogeneidade* de concepções; permitir descobrir a *constância* em meio à variedade, o que satisfaria as exigências da “racionalidade” por “ordem e progresso” (COMTE, 1995 [1844], p. 83). Com isso, a ciência social “positiva” resolveria também o problema da “desordem”, da “anarquia”, da “anomia” que ela localizava na vida contemporânea. Um problema provocado, entre outras coisas, pelo fato de que a “revolução científica”, característica da “época moderna”, teria deixado de fora de seu escopo tanto a sociedade quanto a própria moral. Negligência essa que as condenara a serem assunto da “metafísica” e da religião. A ciência social “positiva” corrigiria, enfim, essa irresponsável falta.

1.2. O positivismo-funcionalismo e a educação

Sem dúvida, para o “positivismo-funcionalismo”, a “metafísica” teria cumprido um papel importante na dissolução do domínio exercido por tradições alicerçadas na magia e na religião (o papel que os filósofos desempenharam na “Revolução Burguesa” de 1789 seria um exemplo disso). Contudo, essa mesma “metafísica” teria se mostrado inadequada às

“necessidades” de consolidação da nascente “sociedade burguesa” no século XIX – particularmente quando o que estava em questão era a educação das “massas”.

Ao invés de arroubos ou querelas infinitas acerca da “natureza”, da “justiça” ou do “belo”, a organização da “nova sociedade” dependia muito mais, segundo o “positivismo-funcionalismo”, da promoção do “bom senso” partilhado pelas pessoas comuns. Dentre essas, Comte destacava os “trabalhadores”, “classe” supostamente mais propensa a encarar as coisas pelo que elas “são” e não em razão de “devaneios inférteis”. Ele escreve: “as *sãs* especulações filosóficas devem sempre tomar da *razão comum* suas noções iniciais, para fazê-las adquirir, por meio de uma elaboração sistemática, um grau de generalidade e de consistência que elas não podem obter espontaneamente” (*Idem*, pp. 99-100, tradução e itálicos nossos).

Com efeito, o “espírito positivo” pretendia ser implantado a partir dessa “classe”, “pois seus trabalhos próprios oferecem um caráter mais simples, mais objetivo, mais nitidamente determinado, resultados mais próximos e condições mais imprescindíveis” (*Idem*, p. 207) – pelo menos se comparados aos trabalhos e atividades desenvolvidos por outras “classes” sociais.

Com efeito, o “positivismo-funcionalismo” propõe que existiria uma correlação entre a “falta de ordem” na sociedade do XIX e a instrução “metafísica” e “literária” que predominava no meio escolar. Essa forma de instrução (que, segundo Comte, já exercia uma ação “muito perturbadora” entre as “classes letradas”) arriscava desenvolver nos “trabalhadores”, para além do desgosto quanto às “ocupações materiais”, “ambições desmedidas” (*Idem*, p. 210). Para barrar os efeitos nocivos dessa formação ilustrada, os estudos científicos “positivos” seriam aqueles capazes de exercer uma influência salutar: “associando-se e aplicando-se, por sua natureza, a todos os trabalhos práticos, eles tendem, pelo contrário, a confirmar ou mesmo inspirar o gosto por eles, seja ao enobrecer seu caráter habitual, seja ao amenizar suas dolorosas consequências” (*Idem*, p. 211). Uma educação “positiva” seria, por isso, capaz de *inserir, adequar, conformar* os “trabalhadores” aos interesses gerais da nascente sociedade “burguesa”. Mais ainda: para o “positivismo-funcionalismo” existiria uma “afinidade *necessária* das classes inferiores pela filosofia positiva” (*Idem*, p. 218, itálico nosso), uma vez que essa esclareceria as “bases reais” das “funções” que essas “classes inferiores” desempenham.

A exemplo do que acontece com as “leis”, o termo “função” também deriva dos estudos das ciências da natureza e, em particular, da biologia, para a qual os organismos vivos mais desenvolvidos seriam dotados de órgãos que cumpririam “funções”. Escreve Herbert Spencer:

“preparar-nos para viver completamente é a função que a educação tem que cumprir: e o único modo racional de julgar um curso educativo é julgar em qual grau ela cumpre essa função” (SPENCER, 1911 [1861], pp. 9-10, tradução nossa). Assim, se as “classes inferiores” (mas também as “superiores”) teriam “funções” a cumprir, tal qual os órgãos vivos “funcionam” em proveito de todo o corpo, a própria educação teria uma “função” no interior do “organismo social”. Ela deveria garantir que estivéssemos aptos a “viver completamente”, o que, no caso, significa cumprir a “função” que nos cabe. A educação, por isso, seria a garantidora do processo de “reprodução” da vida social. E aquilo que fosse mais “útil” à preservação do “organismo social” seria, por conseguinte, aquilo que a educação deveria ensinar. Conclui-se daí que a tarefa mais importante da educação só podia ser a de estabelecer uma hierarquia de conteúdos disciplinares correspondentes às “funções” que os indivíduos já desempenham na sociedade. Por isso, Spencer diz: “antes que possa existir um *curriculum* [escolar] racional, nós devemos estabelecer quais coisas nós devemos conhecer mais” (*Idem*, p. 8).

O “positivismo-funcionalismo” propõe, assim, que estabeleçamos uma classificação dos conteúdos a partir da ordem de importância “real” que as atividades possuem para garantir a vida da sociedade. Spencer a traduz nos seguintes termos: 1) as atividades que diretamente garantem a “autopreservação”; 2) as atividades que asseguram as “necessidades” da vida, que indiretamente garantem a “autopreservação”; 3) as atividades que têm por finalidade o cuidado e a disciplina das gerações mais novas; 4) as atividades envolvidas na manutenção de relações sociais e políticas “adequadas”; 5) aquelas atividades variadas que preenchem o “lazer da vida”, devotadas à “fruição” dos sentidos (*Idem*, pp. 10-11). Contudo, o que Spencer constata é que haveria, no “sistema educacional”, uma inversão. Segundo ele, os mesmos homens que “ruborizariam” caso fossem pegos soletrando uma palavra de modo equivocado, ou que se sentiriam “muito insultados” com uma acusação de ignorância no que diz respeito aos trabalhos de Hércules, “não demonstram a menor vergonha ao confessar que não sabem onde ficam as trompas de Eustáquio, quais são as ações da medula espinhal, qual é a taxa normal da pulsação ou como os pulmões inflam” (*Idem*, p. 20). Algo, para Spencer, “sintomático” da extrema valorização das atividades votadas ao “lazer” e à “fruição” dos sentidos no currículo escolar, em detrimento de conhecimentos científicos (isto é, “positivos”), interessados em questões “reais” e para a melhoria da vida.

Essa extrema valorização do “lazer” e da “fruição” no âmbito escolar encontraria, para o “positivismo-funcionalismo”, explicação histórica no fato de que a educação escolar formal fora, durante séculos, uma educação das “elites” e não teria ainda acompanhado o “progresso”

das sociedades “democráticas”. Em razão desse “atraso” o “sistema educacional tradicional” transportava, para o contexto da escolarização massiva do “trabalhador comum”, uma série de conteúdos e práticas escolares inadequadas. “Deixando de lado apenas as classes muito pequenas, no que todos os homens são empregados? Eles são empregados na produção, preparação e distribuição de mercadorias” (*Idem*, p. 27). A educação deveria, por isso, oferecer a oportunidade de aprender os conteúdos adequados a essa “função”, ou seja, conhecimento suficiente para identificar, por exemplo, as propriedades “naturais”, químicas, físicas etc., dessas mercadorias – a depender de cada caso.

Chegamos, com isso, às disciplinas que, o “espírito positivo” defende, deveriam presidir a formação escolar. Já que todos os homens estariam, de modo imediato ou remoto, implicados num tipo de “indústria”, eles teriam “de alguma maneira, que lidar com as propriedades matemáticas, físicas e químicas das coisas; talvez, também, tenham um interesse direto na biologia, e certamente na sociologia” (*Idem*, p. 28). Por isso, a história, as artes visuais, a música e as letras (especialmente no que diz respeito à literatura e à poesia) deveriam ocupar, nos currículos (e no “espírito”) dos “trabalhadores”, um lugar subordinado, reduzido. Um lugar correspondente, como se percebe, àquele, também subordinado e reduzido, que esses mesmos conteúdos ocupam na “realidade” de uma população que vive para trabalhar.

Acompanha essa discussão curricular que favorece a transmissão de conteúdos em detrimento da pesquisa, a prevalência do ensino sobre a aprendizagem e, por conseguinte, da figura do mestre em relação à do aprendiz. Os mestres são, afinal, aqueles que detêm e transmitem informações e experiências consolidadas, filtradas conforme as “funções” dos “trabalhadores” que a sociedade quer formar. A esses aprendizes caberia apenas absorver, internalizar e reproduzir esses conteúdos por ocasião das avaliações.

Émile Durkheim foi enfático na defesa do pensamento “positivista-funcionalista” na educação quando escreveu: “não podemos nem devemos todos nos dedicar ao mesmo gênero de vida [...]. Nem todos nós fomos feitos para refletir; são precisos homens de sensação e ação. Inversamente, são precisos outros cujo trabalho seja pensar” (DURKHEIM, 1922, p. 37, tradução nossa). Também para ele, não se trata de algo que se possa decidir arbitrariamente, se apoiando em “idealismos” (em favor da “igualdade”, por exemplo). Dessa divisão social do trabalho, dessa separação entre “elite pensante” e “massa trabalhadora”, dependeria a “harmonia” e a “reprodução social”. Isso estaria dado na constituição mesma do “organismo” que é a sociedade moderna. Não adiantaria protestar: “ora, os costumes e as ideias que

determinam esse tipo [de educação], não fomos nós, individualmente, que os fizemos. Eles são o produto da vida em comum e exprimem suas necessidades” (*Idem*, p. 42); “cada profissão, com efeito, constitui um meio *sui generis* que clama por aptidões e conhecimentos especiais, onde reinam certas ideias, usos e maneiras de ver as coisas” (*Idem*, p. 45). Diante dessa “verdade”, a “função” dos educadores só poderia ser uma: “suscitar e desenvolver na criança [em fase escolar] um certo número de estados físicos, intelectuais e morais exigidos tanto pelo conjunto da sociedade política quanto pelo meio especial ao qual ela está particularmente destinada” (*Idem*, p. 49). É esse “destino” social que deveria ser observado pelos educadores e cumprido pelas gerações mais novas, sob pena de, elas, quando crescidas, se descobrirem condenadas ao desemprego por não estarem qualificadas a exercerem as “funções” exigidas pela “vida real”.

Por tudo isso, não seria exagero dizer que, para o “positivismo-funcionalismo”, a boa educação é sempre uma formação moral. Podemos lembrar aqui as origens latinas dessa palavra: *mos*, significa “costume”, ao passo que *moralis* é o “comportamento adequado”. A ação moral só pode, portanto, ser aquela que prescreve o comportamento de acordo com os “costumes”. Ela só pode ser a ação que garante a “reprodução” social. Por isso, o “domínio da moral é o domínio do dever e o dever é uma *ação prescrita*” (DURKHEIM, 1934, p. 22, tradução e itálico nossos). Entendamos bem: prescrita pelas exigências que estariam “objetivamente dadas” no “organismo social” e não “imaginadas” por religiosos, filósofos e moralistas. A moral que o “positivismo-funcionalismo” preconiza é aquela que seria compatível com as exigências “reais” determinadas pela própria sociedade.

Tal qual em um organismo existiriam “leis” que regulam o funcionamento dos órgãos, na sociedade, “é necessário que as regras estejam estabelecidas, que *determinem como devem ser* as relações sociais e que os indivíduos *se submetam a essas regras*. É essa *submissão* que constitui o *dever cotidiano*” (*Idem*, p. 32, itálicos nossos). Nada mais perigoso, portanto, do que quando a sociedade renuncia a estabelecer essas regras e dá vazão a “vontades” desgovernadas: isso seria um “sintoma” de uma perda da capacidade regulatória do “organismo social” e, por conseguinte, de sua decadência. Sem um regramento dos comportamentos e sem a submissão do “indivíduo”, a sociedade adoeceria, do mesmo modo que um corpo terminaria por morrer caso seus órgãos funcionassem sem regulação interna: “o importante é que toda atividade tenha sempre um objetivo preciso ao qual esteja vinculada, que a limite pelo modo que a determina” (*Idem*, p. 34); “é necessário que em cada momento nossas aspirações e nossos sentimentos de todos os tipos sejam circunscritos” (*Idem*, p. 40); “a vida social é uma forma de

vida organizada, e toda organização viva pressupõe algumas regras bem determinadas, das quais não se pode abdicar sem produzir consequências mórbidas” (*Idem*, p. 32). Portanto, a subordinação seria do interesse do próprio subordinado.

Da proposição: “Agir moralmente é agir tendo em vista um interesse coletivo” (*Idem*, p. 47), só pode seguir que o “espírito da disciplina” seria a primeira disposição de todo temperamento moral. Percebemos, pois, que, embora seja muito importante a transmissão de conteúdos corretos para a formação de “trabalhadores” aptos para cumprir as suas “funções”, a “função” da escola, para o “positivismo-funcionalismo”, vai além disso. Ela também deve “inculcar” neles, simultaneamente, um “amor” pelos “fins morais”, uma “fé” nos “ideais coletivos” e o próprio “espírito da disciplina”: “É preciso incentivar os indivíduos a perseguir grandes fins morais aos quais possam aderir; é preciso fazê-los amar um ideal social ao qual poderão servir, que poderão ajudar a realizar” (*Idem*, p. 74); “nas condições presentes, devemos despertar, acima de tudo, a fé em um ideal comum [*foi dans un commun idéal*]” (*Ibidem*); “(...) é respeitando a regra escolar que [o estudante] aprenderá as regras, que irá adquirir o hábito de se conter e de se mortificar, *porque é preciso conter-se e mortificar-se*. Trata-se de uma primeira iniciação à austeridade do dever. É a vida séria que começa” (*Idem*, p. 106, itálico nosso); “Eis a verdadeira função da disciplina [escolar]. [...] É, em essência, um instrumento de educação moral dificilmente substituível” (*Ibidem*) etc. O ensino escolar, portanto, além de garantir a transmissão de conteúdos, também seria responsável pela “reprodução” dos comportamentos adequados nas próximas gerações.

Entrevê-se, aqui, com isso, o entendimento que o “positivismo-funcionalismo” faz do próprio ser humano: um *homo duplex*, caracterizado pelas “necessidades” biológicas, “egoístas”, que lhe são inatas, mas também pelas “necessidades” advindas do “organismo social”. A educação cumpriria o papel de garantir o primado das segundas sobre as primeiras, para que ambos, “indivíduo” e sociedade, sobrevivam (DURKHEIM, 1994, p. 209).

Posto isso, a profissão do docente é encarada pelo “positivismo-funcionalismo” como revestida de uma autoridade que, de fato, não derivaria do próprio educador, mas das “necessidades” de uma entidade superior que, por meio dele, se afirma. O professor moderno deveria ser considerado, por isso, um herdeiro do feiticeiro da Antiguidade e do sacerdote da Idade Média. “Assim como o padre é o intérprete de seu Deus, ele [o professor] é, em seu turno, o intérprete das grandes ideias morais da sua época e nação” (DURKHEIM, 1922, p. 73, tradução nossa). Dessa maneira, a figura do mestre é pensada como meio de comunicação pelo

qual a sociedade “flui” e “preenche” o aprendiz, tal qual veias e artérias levam sangue e oxigênio aos locais que o conjunto de um organismo determina. Por esse motivo, a escola “não deve ser coisa de partido [isto é, de “ideologia”, de “visão de mundo”], e o educador faltará a seu dever se usar a autoridade da qual dispõe para levar os seus estudantes a adotar suas parciais visões pessoais, por mais bem fundadas que elas a ele possam parecer” (*Idem*, p. 62). A escola cumpriria uma “função” social, estabelecida acima das preferências e crenças “individuais”.

Ademais, por constituir o ponto de referência “real” para a educação, a sociedade não poderia ficar ausente dela. O “positivismo-funcionalismo” defende que é a ela, a sociedade, que cabe diuturnamente lembrar quais “sentimentos” e “ideias” o educador deve arraigar no educando para que ele possa estar adaptado ao meio social. A “presença” e a vigilância da sociedade (nas figuras da “família”, do “Estado” etc.) obrigariam a educação a correr consoante ao “sentido” determinado pelo social e evitariam que essa se ponha a serviço de interesses “particulares”. Do contrário, “a grande alma da pátria se dividiria e se dissolveria em uma pluralidade incoerente de pequenas almas fragmentárias em conflito umas com as outras. Nada é mais avesso ao objetivo fundamental de toda a educação do que isso” (*Idem*, p. 60). Portanto, o bom professor seria aquele que cumpre uma “função” eminentemente “conservadora”.

1.3. O positivismo-funcionalismo e o cinema

O entendimento de que o “sentido” do “real” estaria inscrito nas próprias coisas e de que a ciência “positiva” seria caracterizada pelo desenvolvimento de um conjunto de técnicas e procedimentos “objetivos” capazes de descobrir esse “sentido”, tão perfeitamente quanto possível, pode ser localizado, também, na relação que o “positivismo-funcionalismo” estabelece com as imagens. Com efeito, ele se interessa pela fotografia e pelo cinema, primeiramente, como meios para a captura de “dados”.

De início, recordemos o “fuzil fotográfico”. A invenção de Étienne-Jules Marey tinha as dimensões de um fuzil de caça e permitia fotografar, numa velocidade de 12 quadros por segundo, o que entrava em sua mira (MAREY, 1882, p. 327). Sem dúvida, ele era uma antecipação do cinema, que fotografa 24 quadros por segundo. Mas podemos tomá-la, ainda, como uma figura emblemática da relação que o “positivismo-funcionalismo” estabelecia entre a captura de “dados” e a captura do “outro”.

Depois, lembremos da série de imagens “étnicas” feitas por Félix-Louis Regnault em viagem pelo mundo. Essas imagens buscavam capturar os movimentos corporais dos integrantes de diferentes grupos considerados “primitivos” para fins de estudo, análise, comparação. Mas permitiram a Regnault ir além: possibilitaram-no cogitar a criação do primeiro museu audiovisual do homem. Uma museificação que envolvia a classificação e a hierarquização das formas societárias, mas, também, a promessa de inserção de toda “alteridade” dentro de um mesmo esquema explicativo, de uma mesma história, a partir de uma mesma corrente evolutiva. Como observa Marc Piauxt: “Desde a Renascença, o tipo de razão desenvolvido pela reflexão ocidental se identifica com a ordem do mundo. Os detentores da racionalidade científica exploratória e preditiva trabalham para tornar a configuração das sociedades humanas conforme a lógica universal” (PIAULT, 2018 [2000], p. 28).

É importante destacar ainda que o “positivismo-funcionalismo” se interessou pelo fonógrafo de Thomas Edison, desenvolvido enquanto George Eastman comercializava as primeiras bobinas à base de nitrato de celulose que, de modo gradual, substituíam as tiras de papel usadas nos primeiros aparelhos Kodak (*Idem*, p. 25). Essas novas câmeras fotográficas, o fonógrafo e, depois, o cinematógrafo, passaram a ser, precisamente, os instrumentos levados pelos cientistas às primeiras grandes missões de pesquisa de campo. Nelas, os meios de captura de imagens e sons eram empregados como equivalentes aos telescópios e microscópios utilizados pelas ciências da natureza. Tais instrumentos seriam dotados de uma “objetividade” efetiva e, por isso, estariam aptos a coletar “dados” em campo de modo imparcial e trazê-los para a análise nos gabinetes de pesquisa (a exemplo dos estudos desenvolvidos por Durkheim).

Por tudo isso, o modo com o qual o “positivismo-funcionalismo” encara as imagens se mostra compatível com interesses “coloniais”. A ideia de “evolução” e de uma corrente irresistível do “progresso” passível de demonstração por meio das imagens implica a colocação das próprias sociedades “ocidentais” como as sociedades mais desenvolvidas, a exemplo dos “organismos superiores” de que nos fala a biologia. Os “outros”, medidos em relação a essas sociedades “evoluídas”, “complexas”, “industriais” etc., ainda que tivessem suas diferenças admitidas (e valoradas como expressões exóticas do que o ser humano, eventualmente, podia ser), aparecem, no melhor dos casos, aos olhos do “positivismo-funcionalismo”, como “traços anteriores na construção da cidade humana universal” (*Idem*, p. 29).

O filme e a fotografia, neste emprego “positivo”, servem, portanto, a finalidades museológicas, arquivísticas etc. E os “documentários”, fotográfico e cinemático, são suas

formas *par excellence*. A câmera e o gravador de áudio são vistos como instrumentos “neutros”, fiéis ao “mundo real”. São instrumentos talhados para exorcizar o “subjetivismo” da filosofia e da literatura que, como um fantasma, ainda assombrava a ciência social na medida em que essa dependia de “representações” para saber de outras sociedades (a pintura, o diário de viagem etc.). Em outras palavras, máquina fotográfica e filmadora permitiriam constatar, com segurança, a “realidade” das coisas, na medida em que produziam imagens sem a interferência da “imaginação”. Vistas pelo “positivismo-funcionalismo”, suas capturas são transparentes e os fatos nelas gravados “falam por si”.

A captura de imagens permitiria estabelecer relações, procurar padrões, identificar constantes entre as sociedades, comprovando, desse modo, a existência de “leis” do desenvolvimento social e, portanto, da história. Por meio do estudo das imagens de aborígenes australianos, o “positivismo-funcionalismo” redescobre as atividades dos “sobreviventes” da Idade da Pedra; das gravações feitas dos pigmeus da grande floresta, extrai o modelo das atividades de uma sociedade coletora; nas gravações de grupos de caçadores africanos, encontra o cotidiano de clãs paleonegríticos; nos filmes feitos dos Mossi ou Hausa, entrevê um museu vivo de “costumes feudais” etc. Por isso, fotografia, cinema e as ciências sociais “positivas”, “por seu espírito de coleta, de identificação e sem dúvida de apropriação, característica do desenvolvimento europeu, juntas [contribuiriam] para a tentativa de assimilar toda a história à história do Ocidente” (*Idem*, p. 37).

Mas a gravação fotográfica também interessa ao “positivismo-funcionalismo” por impor à fabricação de imagens (antes feita à mão) uma tendência “realista”. Do mesmo modo com que somente os resultados de uma ciência “objetiva” poderiam estar acima de qualquer juízo pessoal, acima de qualquer preferência “ideológica”, apenas uma arte “impessoal”, “positiva”, poderia ser considerada esteticamente irrepreensível. Por isso, o fotógrafo e o cinegrafista, se comparados com pintores e desenhistas, são considerados, pelo “positivismo-funcionalismo”, como artistas “superiores”. Graças à “objetiva” da câmera, esses artistas modernos seriam “espelhos” que não discriminam o “real” por conta de “idealismos”, mas o *refletem* com exatidão. Os desenvolvimentos da ciência e da técnica os permitiria ir além das “pré-noções”, ver as coisas como elas “são” e divulgar esse conhecimento a todo mundo.

Por outro lado, se o que descrevemos acima diz respeito ao cinema “documentário”, seria errado afirmar que o “positivismo-funcionalismo” ignorou a existência dos “filmes comerciais” que, como sabemos, estão entre os mais rentáveis empreendimentos culturais do

século XX. Tais “produtos” comerciais integram o que o “positivismo-funcionalismo” chamou de “meios de comunicação de massa”. A “função” desses meios, semelhante à da educação, seria a de garantir as condições, internas e externas, “necessárias” à “reprodução” do social: reiterar hierarquias e promover um regramento comportamental. Como escrevem Paul Lazarsfeld e Robert Merton, “os meios de comunicação conferem prestígio e fortalecem a autoridade de indivíduos e grupos” (LAZARSFELD; MERTON, 1971 [1948], p. 561, tradução nossa). E ainda, “os meios de comunicação tendem claramente a reiterar regras sociais, ao exibirem à opinião pública os desvios em relação ao padrão geral” (*Idem*, p. 564). Dessa maneira, os “meios de comunicação de massa”, dentre os quais está o cinema (além da rádio, da televisão, do jornal impresso etc.) serviriam, em primeiro lugar, à *conservação* contra ameaças “externas” (“estrangeiros”) e “internas” (“arruaceiros”, “conspiradores” etc.).

Os “condicionantes econômicos” dos “meios de comunicação de massa” aparecem, nesse esquema explicativo, como garantidores da própria vida social contra a produção de conteúdos incompatíveis com as “necessidades” sociais. Esses colocariam em risco a “ordem” e, por conseguinte, o interesse comum e a sobrevivência do todo. Tais “condicionantes” operariam como uma trava de segurança e imprimiriam nos “meios de comunicação de massa” um caráter também “conservador”: “Pelo fato de que os meios de comunicação economicamente comprometidos promovem uma ampla e impensada fidelidade à estrutura social, não podem empenhar-se em um trabalho de transformação, mesmo limitado, dessa estrutura” (*Idem*, p. 567).

Por sua vez, expandindo a matriz do pensamento “positivista-funcionalista” especificamente sobre os filmes chamados de “ficcionais”, Ian Jarvie tentou responder à pergunta: o que garante, afinal, o sucesso comercial de um filme? Como resposta, propôs que a história do cinema obedeceria também a uma “evolução” constituída pela passagem de uma menor para uma maior “especialização” por parte dos cineastas envolvidos na produção de filmes. “No período que seguiu os dias pioneiros, quando todos podiam cumprir diferentes tarefas, um alto grau de divisão do trabalho foi introduzido, e diretores, por exemplo, têm raramente dominado mais do que uma função no processo de realização de filmes” (JARVIE, 1970, p. 25, tradução nossa).

É à luz desse “progresso”, identificado por Jarvie, que a ciência social “positiva” promete uma “avaliação objetiva” em relação aos filmes “ficcionais” – de modo semelhante ao que ela propôs fazer em relação às sociedades históricas. Para isso, afirma a existência de

correspondências “necessárias” entre os “modos de associação produtiva” (seus diferentes graus de “especialização”) e seus produtos, o que possibilitaria prever “resultados” (bilheteria) e, por conseguinte, recomendar investimentos mais seguros – de modo análogo ao que faziam as expedições científicas que previam os desenvolvimentos sociais dos “povos primitivos” e recomendavam, às metrópoles, os investimentos “coloniais” mais seguros.

Nesse caso, o visionamento de filmes serve para identificar certas “fórmulas”, compará-las com a venda de ingressos e buscar nos modos de “organização industrial” que desenvolveram essas fórmulas as causas do sucesso e do insucesso comerciais. Além disso, por meio dessas comparações, a ciência social “positiva” propõe que seria possível estabelecer critérios para a responsabilização dos encarregados das “funções” consideradas decisivas na feitura de um filme, “afinal de contas, mesmo que os filmes tenham sido produzidos por robôs, nós estaríamos interessados em saber qual robô estava produzindo bons filmes, qual maus, apenas para decidir quais assistir” (*Idem*, p. 30).

O referencial tácito de Jarvie é, evidentemente, Durkheim para quem tudo aquilo que chamamos de “nossa vida social e cultural” teria “*como substrato* o conjunto de indivíduos associados. O sistema que esses formam ao se unir, e que varia segundo sua disposição sobre a superfície do território, a natureza e o número de vias de comunicação, constitui a *base* sobre a qual se eleva a vida social” (DURKHEIM, 1924, p. 34, tradução e itálicos nossos).

Com isso, embora o “positivismo-funcionalismo” posicione a si mesmo, diante das imagens, muito mais na chave da “reprodução” do que das “representações” (inseparáveis da “imaginação”), ele não nega que essas existam, que sejam produzidas e circulem nas sociedades. Apenas considera que essas “representações” não poderiam ser investigadas cientificamente “em si mesmas”, mas em “função” do “substrato” social que lhes dá suporte. Desse modo, esta abordagem permanece, também no que diz respeito ao que ela chama de “cinema de ficção”, aferrada à busca do “real”. Do correto arranjo dessa “base” é que dependeria o sucesso de uma empresa cinematográfica. Logo, a “função” do cientista interessado em pesquisar um “meio de comunicação de massa” como o cinema seria a de investigar esse “substrato organizacional” para garantir que os cineastas e investidores alcançassem os objetivos pretendidos – o que, como é o caso de toda empresa comercial, seria sempre o de obter o melhor retorno financeiro.

2. Materialista-histórico

Podemos dizer que, pelo menos em parte, o “materialismo-histórico” surgiu como uma resposta ao método de investigação social proposto pela “economia-política clássica”. Segundo essa perspectiva, a última iniciava suas investigações pelo estudo da “população”, admitindo que ela é a “base” e o “sujeito” do ato social. Desse modo, favorecia o exame das relações de comércio, troca e contrato entre “indivíduos”. Entretanto, para o “materialismo-histórico”, esse “sujeito”, formado pela soma de interesses atomizados, não passaria de uma “abstração”. Com efeito, de seu ponto de vista, essa conceituação não faria nada senão escamotear aquilo que era o essencial a ser entendido: o fato de que a “população” das sociedades históricas se encontrava dividida em “classes”.

Tal inobservância viria acompanhada de outra: a de que a existência das “classes” sociais repousaria, sempre, em determinadas “relações sociais de produção”, isto é, relações bastante específicas (“propriedade privada dos meios de produção da vida social”, “trabalho assalariado”, “capital” etc.). Por isso, para o “materialismo-histórico”, a “cegueira” da “economia-política clássica” aparecia como uma obstrução ao desenvolvimento do conhecimento científico, isto é, um conhecimento que pudesse não apenas explicar o desenvolvimento das sociedades históricas, como também prevê-lo. Dito de outro modo, sem reter o fato dessa divisão essencial, tornar-se-ia impossível identificar a causa e a direção do movimento social – condenando o movimento histórico à “irracionalidade”. Na perspectiva adotada pela “economia-política clássica”, portanto, a história seria um enigma sem solução.

A exemplo do que nos diz Karl Marx, o método correto de investigação seria aquele que busca, primeiro, identificar as “categorias” sociais mais simples, mais elementares, em torno das quais a sociedade estaria efetivamente organizada (sua “realidade” última), para, em seguida, “caminhar em sentido contrário até se chegar, finalmente, à população, que não seria, desta vez, a *representação caótica* do todo, mas uma rica totalidade de determinações e relações numerosas” (MARX, 1977 [1859], p. 218, *itálico nosso*). Ou seja, a “economia-política clássica”, por se mostrar incapaz de localizar as “categorias” elementares da sociedade, terminava, por isso mesmo, refém de meras “representações”. Em contrapartida, o “materialismo-histórico” propõe que a “reprodução” do movimento de transformação das sociedades no plano do pensamento dependeria de um olhar metodicamente instruído para captar as causas concretas. É isso que Marx quer dizer quando afirma que “o método que

consiste em elevar-se do abstrato ao concreto é para o pensamento precisamente a maneira de *se apropriar do concreto, de o reproduzir como concreto espiritual*” (*Idem*, 219, itálico nosso).

Ao invés de “representações caóticas”, a abordagem “materialista-histórica” propõe extrair das relações “concretas” as “leis” que comandam a transformação das sociedades. Como foi o caso do “positivismo-funcionalismo”, o recurso à noção de “leis” tem como inspiração as ciências da natureza (em particular, a biologia evolucionista). Desta vez, porém, ela ocorre de forma crítica. Escreve Friedrich Engels: “Assim como Darwin descobriu a lei do desenvolvimento da natureza orgânica, Marx descobriu a lei do desenvolvimento da história humana” (ENGELS, 1976 [1883], p. 213). Sendo a “sociedade burguesa” a mais “desenvolvida”, as “categorias” que a exprimem serviriam para explicar as “relações de produção” presentes nas formações sociais “inferiores”: “a anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco. Nas espécies inferiores só se pode compreender os signos denunciadores de uma forma superior, quando essa forma superior é já conhecida. Da mesma forma, a economia burguesa nos dá a chave da economia antiga etc.” (MARX, 1977 [1859], p. 223).

No caso, a principal “lei” do desenvolvimento histórico das sociedades consistiria na afirmação de que os seres humanos fazem sua própria história, mas a fazem em condições determinadas pelas suas circunstâncias e limitações “materiais”. As outras dimensões da vida cumpririam um papel, inclusive para a alteração da “relação de produção” dominante, mas, em “última instância”, essas outras dimensões não seriam suficientes. Escreve Engels: “*são as condições econômicas as determinantes em última instância*. As condições políticas etc., e certamente as tradições que assombram os cérebros dos homens, também desempenham um papel, *embora não decisivo*” (ENGELS, 1977 [1890], p. 35, itálico nosso).

Sob este prisma, os homens estabelecem relações “necessárias”, a despeito de suas “vontades individuais”, relações que, entretanto, só poderiam ser explicadas a partir da observação dos determinados *graus de desenvolvimento* das “relações de produção” da “vida material”. Isso é o mesmo que dizer que essa “lei da história”, na sua realidade concreta, seria preenchida por conteúdos distintos, a depender do grau de desenvolvimento das “relações de produção”. E que essas “relações de produção” seriam as “infraestruturas” ou “bases reais” da sociedade, sobre as quais se elevariam “*superestrutura[s]* de sentimentos, ilusões, modos de pensar e visões distintos configurados de modo particular” (MARX, 2011 [1852], p. 60, itálico nosso). Em outras palavras, seriam os diferentes “modos de produção” da “vida material” que determinariam os desenvolvimentos das vidas artística, religiosa e intelectual das sociedades –

e não o contrário. Como escreve Marx: “Não é a consciência dos homens que determina seu ser: é o seu ser que, inversamente, determina sua consciência” (MARX, 1977 [1859], p. 24); “Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência” (MARX, 2007 [1846], p. 94). Desse modo, a religião, as artes, a política, a intelectualidade etc., não seriam nem ao menos autônomas no que diz respeito às “relações de produção” uma vez que seriam essas que lhes dariam sustentação. Sendo condicionadas, a autonomia das outras dimensões da vida não poderia nunca absoluta. A “realidade” social formaria um todo coerente no qual cada parte estaria relacionada com todas as outras de diversas maneiras, mas – e é isso que importa – seriam sempre determinadas, em “última instância”, pelo econômico.

Qual seria, então, a especificidade das formações “superestruturais” em relação ao todo social? Embora não tenham um papel protagonista, elas também não se reduziriam à insignificância. Para o “materialismo-histórico”, as “ideias” dominantes de cada época são as ideias da “classe” dominante. Ao mesmo tempo em que seriam a “força material” dominante, a “classe” dominante correspondente a cada “modo de produção” atuaria, também, como a “força espiritual” dominante que mantém e preserva a ordem. Ou seja, ela perpetuaria o seu domínio no tempo não apenas pela “força bruta” (exército, polícia etc.), mas também como produtora, reguladora e distribuidora de “ideias”. A consciência da “classe” dominante possuiria, pois, dupla característica: a adequação de seus próprios interesses aos princípios que organizam a sociedade e a “necessidade” de, perante aqueles que contestam essa mesma organização, justificá-la de maneira veemente.

Mas como as sociedades históricas se organizam por meio de “divisões laborais”, a “classe” dominante também se dividiria internamente de modo que uma parte aparece como sendo formada por pensadores ou, mais precisamente, “seus ideólogos ativos, criadores de conceitos, que fazem da atividade de formação da ilusão dessa classe sobre si mesma o seu meio principal de subsistência, enquanto os outros se comportam diante dessas ideias e ilusões de forma mais passiva ou receptiva” (*Idem*, p. 47). O resultado desse trabalho de sistematização, justificação e absolutização das próprias ideias efetuado pelos “ideólogos ativos” Marx chamou de “ideologia”. Essa se notabilizaria por colocar as “relações materiais”, “concretas”, como decorrência de “abstrações” fora do tempo, “ideias eternas”, compatíveis, portanto, com a eternização dos interesses da própria “classe” dominante. A comparação metafórica empregada para explicar tal inversão advém, sem surpresa, dos desenvolvimentos técnicos que levaram à invenção da fotografia: “Se, em toda ideologia, os homens e suas relações aparecem de cabeça para baixo *como numa câmara escura*, este fenômeno resulta do

seu processo histórico de vida, da mesma forma como a inversão dos objetos na retina resulta de seu processo de vida imediatamente físico” (*Idem*, p. 94, itálico nosso). Se a inversão no interior da câmara obscura é um procedimento imprescindível na “reprodução” das coisas, para a obtenção de imagens fiéis do “real”, ela não é, entretanto, um passo suficiente. Para completar o processo fotográfico, é preciso ainda revelar o filme e colocar a imagem na posição correta. Num certo sentido, é isso que o “materialismo-histórico” propõe. Não descartar, mas dialeticamente superar a filosofia “idealista” (incluindo, aqui, a “economia-política clássica”), incorporando seus avanços, mas dando o passo que falta: inverter o que o “idealismo” teria posto às avessas. Marx escreve: “totalmente ao contrário da filosofia alemã, que desce do céu à terra, aqui se eleva da terra ao céu” (*Ibidem*); “Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material, transposto e traduzido na cabeça do homem” (MARX, 2013 [1867], p. 90); e ainda: “tão logo seja apresentado esse processo ativo de vida, a história deixa de ser [...] uma ação imaginária de sujeitos imaginários, como para os idealistas” (MARX, 2007 [1846], p. 95).

O “materialismo-histórico” acusa a inutilidade da querela teórica desvinculada de uma prática que altere as “condições reais” que determinam a existência dessas meras “representações” promovidas por “ideólogos”: “A dissolução real, prática, dessas fraseologias, o afastamento dessas representações da consciência dos homens, só será realizada, como já dissemos, por circunstâncias modificadas e não por deduções teóricas” (*Idem*, p. 45, itálico nosso). De fato, para o “materialismo-histórico”, a prática é o critério da “verdade”: “É na prática que o homem tem de provar a verdade, isto é, a realidade e o poder, a natureza ulterior de seu pensamento” (*Idem*, p. 533). Entretanto, a existência de tais “representações ideológicas” não mudaria a “realidade objetiva” que a produção tem para a maioria da população e que poderia ser constatada por qualquer um que a observe do ponto de vista correto: “O sentido que a produção tem no que diz respeito ao rico, mostra-se manifestamente no sentido que ela tem para o pobre; para [aqueles de] cima, sua externalização é sempre refinada, ambígua, aparência; para [aqueles de] baixo é sempre grosseira, franca, sincera, essência” (MARX, 2010 [1844], pp. 143-144). Entendemos, a partir daí, que o “materialismo-histórico” não se opõe somente à “economia-política clássica”, mas a toda a ciência que, no século XIX, se organizava sob o signo do “positivismo-funcionalismo”. Isso porque, para o “materialismo-histórico”, a “objetividade” do conhecimento não estaria, portanto, simplesmente dada nas próprias coisas. Ela se perfaz relacionalmente. O fazer científico deveria sempre, por isso, separar o exame das “condições materiais reais de existência” – “que se pode *comprovar* de maneira *cientificamente rigorosa*” (MARX, 1977 [1859], p. 24, itálico nosso) – (conhecimento

esse que interessa primeiramente a quem quer *mudar* essas mesmas “condições”), das formas jurídico-políticas, religiosas, artísticas ou filosóficas (numa palavra, das formas “ideológicas”) pelas quais a “classe” dominante opta “representar” esse conflito.

Posto isso, o “materialismo-histórico” propõe que a história poderia ser corretamente caracterizada “como épocas *progressivas* da formação econômica da sociedade” (MARX, 1977 [1859], p. 25, itálico nosso). Cada um dos seus “modos de produção” (“antigo”, “asiático”, “feudal” e “capitalista”) seria um arranjo particular surgido a partir da correlação do “progresso” de determinadas “forças produtivas” (a capacidade técnica do ser humano dominar a natureza) e de determinadas “relações de produção” (os vínculos que os homens estabelecem entre si para fins de gerir sua “necessidade” de subsistência). A explicação causal da passagem de um “modo de produção” para outro (ou, dito de maneira mais matizada, do predomínio de determinadas relações sociais face a outras) residiria no fato de que, em certo estágio de seu desenvolvimento, as “forças produtivas materiais” entrariam em “contradição” com as “relações de produção” previamente estabelecidas (os acordos jurídicos, as relações de propriedade sancionadas pelo “Estado”, pela “Igreja” etc.), de tal modo que as últimas se tornam um entrave para a “evolução” das primeiras. Isso forçaria o conjunto da sociedade a alterar, de modo abrupto, toda a sua própria “superestrutura”, ocasionando aquilo que se convencionou chamar de “revolução social”. Assim, não seria incorreto afirmar que “as revoluções são as locomotivas da história” (MARX, 2012 [1850], p. 132). Por meio delas, a “humanidade” teria percorrido, afinal, as grandes distâncias que separam diferentes “modos de produção”. Por exemplo: a Revolução de 1789 teria trocado o domínio político absoluto da “classe aristocrática” e de sua forma de produção característica (de “matriz agrária”) pelo domínio da “classe burguesa” e pela prevalência de sua forma produtiva correspondente (a “indústria”). Desse modo, o conceito fundamental de “progresso” (diferentemente do que ocorre para a vertente “positivista-funcionalista”) seria sempre contraditório: “Revela-se, de um lado, progresso histórico e fator necessário do desenvolvimento econômico da sociedade, e, de outro, meio civilizado e refinado de exploração” (MARX, 2013 [1867], p. 544). Em outras palavras, a distância percorrida não teria sido suficiente para erradicar a exploração.

Mas a questão não fica circunscrita à Revolução Francesa. Na política em geral, embates como esses se difratariam na luta permanente entre aqueles poucos que teriam historicamente detido os “meios de produção necessários à subsistência” e a “massa” de “indivíduos” que deles foram alienados. É isso que Marx e Engels têm em mente quando escrevem: “A história de todas as sociedades até hoje existentes é a história da luta de classes”

(MARX; ENGELS, 2010 [1848], p. 40). Sem dúvida, uma luta com armas – mas que *também* se traduziria em um embate de “ideias”. Se, por um lado, como dissemos, em cada época dominariam as “ideias” dominantes da “classe” dominante, por outro, o surgimento de “ideias revolucionárias” pressuporia “desde já a existência de uma classe revolucionária” (*Idem*, p. 48). Por isso, o “materialismo-histórico” encara o advento de sua própria teoria como um indício de que surge uma nova “classe revolucionária” – e, dado o momento da história, precisamente aquela que traria um fim à “luta de classes”.

Por considerar que haveria uma “tendência histórica” a uma concentração crescente dos meios de produção em escala global nas mãos de uma pequena “classe” (a “burguesia”) e a criação correspondente, mas inversamente proporcional, de uma enorme “massa” de desvalidos, que nada teriam a perder a não ser sua própria condição subalterna (o “proletariado”), o “materialismo-histórico” prevê que os últimos venham a se configurar enquanto “classe” e inevitavelmente destruam os primeiros. “O progresso da indústria, de que a burguesia é agente passivo e involuntário, substitui o isolamento dos operários, resultante da competição, por sua união revolucionária resultante da associação” (MARX; ENGELS, 2010 [1948], p. 51); “A burguesia produz, sobretudo, seus próprios coveiros. Seu declínio e a vitória do proletariado são igualmente *inevitáveis*” (*Ibidem*, itálico nosso).

O caráter de previsão aqui repousa, uma vez mais, na aproximação com as ciências da natureza: “a produção capitalista produz, com *a mesma necessidade de um processo natural*, sua própria negação” (MARX, 2013 [1867], p. 832, itálico nosso).

A expectativa desta ação “revolucionária” sela, sem dúvida, uma significação escatológica. De fato, tal qual prediz o “materialismo-histórico”, a ação dos explorados contra seus opressores levaria a termo a submissão de uma parte dos seres humanos à outra, sendo, por isso, o último ato em uma longa história de violência que caracterizaria as relações humanas desde a aurora dos tempos. Ou, se se quiser, somada à liberação das “forças produtivas”, agrilhoadas pelos interesses da “classe” dominante (que buscam impedir o desenvolvimento delas para se manter “no poder”), esta ação “revolucionária” seria a possibilidade para a plena consumação da “humanidade”. Os “meios de produção” e, por conseguinte, a própria “atividade produtiva” passariam a estar a serviço não mais dos interesses de uma só “classe”, mas de “todos nós”. É em razão dessa “libertação” futura, a ser efetivada como “tarefa histórica” pelo “proletariado” organizado enquanto “classe”, que o “materialismo-histórico” se posiciona resolutamente ao lado dele e da “revolução social”. Esta inevitável superação da

“contradição social” em um “comunismo universal” é, por isso, por ele mesmo, chamada de “o enigma resolvido da história” (MARX, 2010 [1844], p. 105).

2.1. O materialismo-histórico e a educação

Como o “positivismo-funcionalismo”, o “materialismo-histórico” considera a educação dos “proletários” sua prioridade. Porém, o faz de modo diferente. Enquanto o “positivismo-funcionalismo” propõe incidir sobre as camadas menos munidas economicamente para conformá-las a desempenhar “funções necessárias” à preservação do “organismo social”, o “materialismo-histórico” pensa a educação como uma via (suplementar à ação politicamente organizada) para a promoção da “igualdade real” – isto é, a destruição da “divisão social classista”. Por isso, defende uma educação a serviço do “espírito crítico”.

Para o “materialismo-histórico”, a “burguesia” de 1789 cumpriu um papel importante na luta contra a opressão e a exploração, defendendo – inclusive, no que diz respeito à escolarização – a garantia de acesso “universal” à educação formal. Todavia, uma vez tornada nova “classe” dominante, ela teria abandonado qualquer interesse em prosseguir o movimento de transformação “democrática” da sociedade. Desse modo, teria se tornado, não apenas “reacionária”, mas um entrave ao desenvolvimento histórico. Escreve Demerval Saviani: “É nesse sentido que ela [, a burguesia,] já *não* está mais na linha do desenvolvimento histórico, mas está *contra a história*” (SAVIANI, 1987, p. 45, *itálico nosso*).

Segundo a abordagem “materialista-histórica”, a educação ofertada pelas escolas no “Estado burguês” passara a ser, desde então, uma forma de legitimação das “desigualdades”. Ou seja, ela teria deixado de ser, por um lado, um meio para que os “trabalhadores” se apropriassem de conteúdos que radicalmente melhorariam suas vidas. Mas, por outro, também teria deixado de garantir o tirocínio psicofísico e o desenvolvimento de disposições “necessárias” à transformação social: a disciplina, a resiliência e a capacidade de concentração. O pressuposto pedagógico dominante teria passado a ser o de que os seres humanos não seriam essencialmente iguais, mas diferentes. Portanto, deveríamos respeitar essas diferenças e o desenvolvimento “espontâneo”: haveria aqueles alunos que se interessam mais por um assunto, outros por outro; haveria aqueles que têm maior facilidade no aprendizado, aqueles que têm menor etc. Entretanto, escreve Saviani, “os pais das crianças pobres têm uma consciência muito clara de que a aprendizagem implica a aquisição de conteúdos mais ricos, têm uma consciência

muito clara de que a aquisição desses conteúdos não se dá sem esforço, não se dá de modo espontâneo” (*Idem*, p. 53). Portanto, uma “pedagogia revolucionária”, compromissada com – o que o “materialismo-histórico” entende ser – os “reais” anseios do “proletariado”, estaria “interessada em métodos de ensino eficazes. Tais métodos se situarão para além dos métodos tradicional e novos [relativos à escola “burguesa” que legitima as “desigualdades”], superando por incorporação as contribuições de uns e de outros” (*Idem*, p. 72).

A ideia de que o “espontaneísmo” interessaria apenas àqueles que querem reafirmar o lugar subalterno dos “trabalhadores” na sociedade “classista” encontra um paralelo na concepção que o “materialismo-histórico” faz do papel dos “trabalhadores” na política. No entendimento dessa abordagem, os “trabalhadores”, em razão das “condições objetivas” de suas vidas (trabalho árduo, incessante etc.), largados a si mesmos, sem a ajuda de uma “*intelligentsia* revolucionária-socialista”, não poderiam desenvolver “espontaneamente” uma consciência à altura de sua “tarefa histórica”. Escreve Vladimir Lênin: “Esta [consciência] *só pod[eria] ser introduzida de fora*” (LÊNIN, 2020, p. 47, *itálico nosso*). Assim, embora partidos “revolucionários” e professores desempenhem tarefas aparentemente distintas (afinal, a primeira diz respeito à política e a segunda à educação), podemos constatar como elas não deixam de ser, por pelo “materialismo-histórico”, pensadas de modo análogo, uma vez que deveriam obedecer a um mesmo objetivo estratégico, a “emancipação humana”.

E como se daria essa intervenção no âmbito educacional? Em primeiro lugar, o “materialismo-histórico” defende que um “trabalhador da educação”, compromissado com os interesses do “proletariado”, deve partir, em sua ação educacional, de uma prática social comum aos discentes e a ele próprio (SAVIANI, 1987, p. 76). Essa seria uma prática social em relação à qual cada um poderia se posicionar criticamente como um “agente social diferenciado”. Os discentes, por não terem ainda os instrumentos intelectuais “necessários” à análise dessa prática, teriam uma visão apenas “sincrética” da mesma. Já o educador teria uma visão “sintética-precária”. “Sintética”, pois ele teria a experiência de sua vida articulada com o conhecimento teórico “necessário” para explicá-la. “Precária”, porque ainda não saberia, de antemão, como, efetivamente, esse conhecimento seria trabalhado em sala de aula (ele pode apenas “imaginar”). Para “superar” esse estado, docente e discentes deveriam, em conjunto, “problematizar” a prática social escolhida. Face a essa “problematização”, o educador determinaria os instrumentos e conteúdos cuja apropriação proporcionaria uma análise adequada. Entenda-se bem: os instrumentos e conteúdos que interessam ao “materialismo-histórico” são precisamente aqueles resultantes do acúmulo teórico produzido pela própria

“classe trabalhadora” e que dificilmente os estudantes desenvolveriam por si sós na sala de aula. Ao introduzir os estudantes a esses instrumentos e conteúdos, o professor contornaria o obstáculo do “espontaneísmo”, assegurando que a iniciativa de analisar a prática social estaria não só orientada por sua presença, mas também balizada por um conhecimento que, ele considera, seria útil à “emancipação” da “classe trabalhadora”. Seguiria daí, a expressão elaborada de uma nova forma de entendimento dessa prática social por parte dos estudantes: a “elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens” (GRAMSCI, 1977 [1930-1932], p. 1244, tradução nossa). Com essa nova elaboração, a “estrutura social real” que determina o próprio “ser” dos estudantes transformar-se-ia “em meio de liberdade, uma ferramenta para criar uma nova forma ético-política, a origem de novas iniciativas” (*Ibidem*). O “ponto de chegada” do trabalho educativo é, por isso, para o “materialismo-histórico”, a própria prática social. Desta vez, porém, não mais compreendida de modo “sincrético” pelos discentes. A visão “sintética” do educador também perderia seu “caráter precário”, pois teria passado a ser, em relação ao conhecimento que adquiriu de seus interlocutores, menos “idealizada”. Por meio desse movimento “dialético” do pensamento sobre a “matéria”, os discentes se elevariam, por assim dizer, ao nível do docente – levando a termo o processo de ensino-aprendizagem. Como define Demerval Saviani: “a educação é [, desse modo,] uma atividade que supõe uma heterogeneidade real e uma homogeneidade possível, uma desigualdade no ponto de partida e uma igualdade no ponto de chegada” (SAVIANI, 1987, p. 76).

Enquanto o “positivismo-funcionalismo” também propunha uma ênfase no ensino de conteúdos, mas que eram grandemente acabados e sem raízes (descontextualizados historicamente), o “materialismo-histórico” enfoca a apropriação de conteúdos a partir do inverso: a contextualização histórica da sua produção a fim de fazer os “trabalhadores” tomarem consciência do caráter provisório e relativo do que aprendem. Ele elege, por isso, como a disciplina mais importante, a história, uma vez que essa permitiria desnaturalizar todos os conteúdos e as práticas instituídas, relacionando-as com os diferentes momentos da “luta de classes”. Como escreve Marx: “Conhecemos uma única ciência, a ciência da história” (MARX, 2007 [1846], p. 86). Além disso, como a “realidade” é encarada como uma totalidade, o “materialismo-histórico” rejeita a ideia de que os conteúdos poderiam ser ensinados de modo fragmentado. Ao invés disso, ele defende a “interdisciplinaridade” com vistas a objetivos sociais e políticos, além da transmissão de conteúdos úteis aos “proletários” para que esses “revolucionem” as relações sociais nas quais se encontram.

Explicitar o caráter transitório e relativo de todos os conteúdos possibilitaria combater qualquer tentativa de perpetuar as relações sociais presentes. Por essa razão, a ciência histórica se encontraria (assim, como o “materialismo-histórico” a entende) nos antípodas da filosofia “idealista”: “Para os filósofos, uma das tarefas mais difíceis que há é descer do mundo do pensamento para o mundo real” (*Idem*, p. 429); “Os filósofos apenas *interpretaram* o mundo de diferentes maneiras; o que importa é transformá-lo” (*Idem*, p. 535, itálico no original). Em resposta, o “materialismo-histórico” propõe a superação e refundação da velha filosofia como uma “filosofia da prática” – ou seja, voltada para a prática “revolucionária”.

Não sem motivo, portanto, esta abordagem exhibe ainda uma propensão a adotar o modelo de ensino politécnico, que, pelo menos em tese, conjugaria o ensino teórico com a prática – uma “práxis”, se se quiser. Algo mais coerente com a experiência “real” dos filhos e filhas do “proletariado” que, muitas vezes, teriam que trabalhar para ajudar no sustento da família etc. A aposta é a de que “a combinação de trabalho produtivo pago, educação mental, exercício físico e instrução politécnica, elevará a classe operária bastante acima do nível das classes superior e média” (MARX, 2020, p. 363).

Entretanto, o “materialismo-histórico” não hesita ao denunciar o caráter subordinado da instituição escolar (politécnica ou não) no interior da sociedade “capitalista”. Para ele, as escolas não são senhoras absolutas de si, mas detentoras apenas de uma “autonomia relativa”, determinada pelos “modos de produção” da vida “material” que lhes dão sustentação. Seria absurdo, portanto, imputar somente às escolas a responsabilidade pela “formação humana” do ser humano. Qualquer “intervenção revolucionária” nas escolas poderia apenas ajudar a pavimentar o caminho “revolucionário” – mas não resolveria por si essa questão.

Marx dizia que: “o homem nada mais é do que *trabalhador*” (MARX, 2010 [1844], p. 91, itálico nosso). Enquanto *animal laborans*, as condições de trabalho seriam aquelas que permitiriam a ele desenvolver a sua “humanidade”. Numa sociedade na qual os “meios de produção sociais de subsistência” são “propriedade privada” de uma “classe”, a maioria se veria forçada a escolher entre vender sua força de trabalho ou morrer à míngua. Vender sua “força de trabalho”, aqui, significa, por conseguinte, trabalhar para os propósitos alheios e, com isso, estabelecer uma relação de estranhamento para com o fruto desse trabalho. E como o ser humano só realizaria sua “essência” no trabalho, isso traria consequências nefastas para a própria “humanidade”. Nessas condições, “a atividade do trabalhador não é sua autoatividade. Ela pertence a outro, é a perda de si mesmo” (*Idem*, p. 83). A plena afirmação da “humanidade”

só poderia ocorrer, como podemos depreender, para o “materialismo-histórico”, com a abolição do “sistema capitalista” que teria generalizado a experiência de subordinação do trabalho a interesses que não os dos próprios trabalhadores.

Contudo, pelas escolas estarem inseridas no “capitalismo”, os conflitos e as lutas que eclodem entre “proletários” e “classe burguesa” também se fariam presentes no “interior” delas – mesmo que transfigurados. Por isso, a exemplo do que escreve Louis Althusser, as escolas seriam lugares nos quais ocorria a dominação – mas também processos de “resistência”. Nelas, os docentes e discentes assumiriam lados nesse embate (embora a maioria nem chegasse a suspeitar disso) e a assim denominada “crise da escola” não seria nada além da própria crise da “luta de classes” (ALTHUSSER, 1995 [1970], p. 292).

No “capitalismo”, diferentes condições de existência resultariam na defesa de “ideias” e valores incongruentes entre si. Por exemplo: os valores e as “ideias” dos “proletários” não poderiam ser os mesmos que os da “burguesia”, dado que suas vivências seriam muito apartadas uma da outra. De igual modo, as “ideias dominantes” variariam com a história (segundo a composição da “classe dominante”). O “materialismo-histórico” propõe, por isso, que a “luta de classes” deveria ser pensada também como uma luta da “classe dominante” pela unificação de “teorias” e “elementos ideativos”, de outro modo dispersos (ALTHUSSER, 1995 [1974], p. 267). Essa unificação seria vital à “reprodução” das relações sociais e à própria hegemonia da “classe dominante” enquanto “classe dominante” (*Idem*, p. 254). O papel da educação “burguesa” residiria, enfim, nesse ponto: o de garantir o controle e unidade das “ideias” sob a égide dos interesses dos dominantes. Ao passo que o papel do professor “revolucionário” seria o de oferecer aos estudantes “proletários” os instrumentos para lutar contra essa mesma dominação “burguesa”.

2.2. O materialismo-histórico e o cinema

Para o “materialismo-histórico”, a espera pela “revolução social” não deveria ser uma “atitude passiva”, mas sim “criativa” que envolve um intenso preparo do “espírito proletário” para que ele esteja pronto a destruir a sociedade “burguesa” quando a oportunidade surgir. Nessa direção, não apenas as escolas são vistas como meios para esse fim: a investigação do cinema também poderia contribuir para isso. Ela permitiria esclarecer, a título de exemplo, as transformações ocorridas no aparelho perceptivo do ser humano. Elevaria, dessa maneira,

nosso entendimento acerca de como, no “modo de produção capitalista”, os indivíduos teriam passado a perceber suas vidas e, por conseguinte, as experienciar de um modo inédito. A constante interrupção das imagens projetadas na tela, o “choque” dos planos, encontra correspondência, segundo o “materialismo-histórico”, nos “choques” vivenciados nas grandes “metrópoles capitalistas”. A esse respeito, escreveu Benjamin: o cinema “corresponde a modificações profundas no aparelho perceptivo, como as que experimenta um passante, numa escala individual, quando enfrenta o tráfego, e como as experimenta, numa escala histórica, todo aquele que combate a ordem social vigente” (BENJAMIN, 2012 [1935], p. 207). Esta qualidade inexistente em outras formas de arte, originárias de outros momentos da história (isto é, de outros “modos de produção”), o que permitiria, numa análise comparada, historicizar aquilo que parece, à primeira vista, o mais “natural” – o próprio aparelho perceptivo que possibilita ao ser humano conhecer o mundo que o cerca.

Além disso, por meio do cinema, poderíamos verificar como as transformações “superestruturais” ocorrem – e, em particular, evidenciar o relativo “atraso” dessas em relação às transformações “infraestruturais” (decisivas em “última instância”). Assim, Benjamin observa que as primeiras pesquisas do “materialismo-histórico”, no século XIX, já previam que o “sistema capitalista” não apenas agudizaria as condições de vida do “proletariado”, mas também criaria as condições para a sua superação. Contudo, “tendo em vista que a superestrutura se modifica mais lentamente que a base econômica, as mudanças ocorridas nas condições de produção precisariam de mais meio século para *refletirem-se* em todos os setores da cultura. Só hoje podemos constatar sob que forma isso se deu” (*Idem*, p. 179, itálico nosso). Assim, o estudo do cinema ajudaria a esclarecer quanto ao primado da economia e do desenvolvimento técnico sobre a cultura e, indiretamente, a combater posições “idealistas” que afirmem o oposto.

Por outro lado, o “materialismo-histórico” também vê o cinema no “capitalismo” como lugar onde se expressaria a “contradição social” e, assim, vê nele o potencial de ser tanto um *obstáculo* quanto um *acelerador* do movimento histórico. Siegfried Kracauer foi quem primeiro o disse. Segundo ele, a tendência impeditiva se manifestaria pelo fato de que, no cinema “a exaltação dos sentidos se sucede sem interrupção, de modo que não há espaço para a mínima reflexão” (KRACAUER, 2009 [1926], p. 346). Escrevendo um pouco mais tarde, Theodor Adorno e Max Horkheimer corroboram esse diagnóstico quando afirmam que, “ultrapassando de longe o teatro de ilusões, o filme não deixa mais à fantasia e ao pensamento dos espectadores nenhuma dimensão na qual estes possam, sem perder o fio, passear e divagar

no quadro da obra filmica” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985 [1944], p. 104), Para eles, na experiência cinematográfica “capitalista”, “o espectador não deve ter necessidade de nenhum pensamento próprio, o produto prescreve toda reação” (*Idem*, p. 113). Portanto, ao bloquear as possibilidades de pensamento, os filmes produzidos na sociedade “capitalista” bloqueariam ainda o potencial “crítico” inerente a todo pensamento.

Nessa direção, o “materialismo-histórico” propõe que o cinema, tal qual o conhecemos no “capitalismo”, deveria ser encarado como parte de uma “indústria cultural” de caráter monopolista e “conservador”. As características dessa indústria seriam, no que lhe concerne, não adotadas por “livre escolha”, mas determinadas pela sua localização no interior de um “complexo” mais amplo de instituições políticas e econômicas. Isto é, por uma relação de dependência econômica e subordinação política a outras indústrias relativamente mais poderosas – como a indústria do petróleo, do aço e da eletricidade. “Comparados a esses, os monopólios culturais são fracos e dependentes. Eles têm de se apressar em dar razão aos verdadeiros donos do poder, para que sua esfera na sociedade de massa [...] não seja submetida a uma série de expurgos” (*Idem*, p. 101). Assim, o cinema, por fazer parte da “indústria cultural”, submetido, no “capitalismo”, aos interesses dos “capitalistas”, estaria condenado à “reprodução” da vida social, a trabalhar em favor do bloqueio da reflexão “revolucionária” e, portanto, “crítica” do social. O cinema não poderia deixar de operar como uma “diversão”, no sentido forte da palavra – isto é, como sedução, como afastamento ou obstáculo ao cumprimento, por parte dos “proletários”, da sua “tarefa histórica”. O cinema teria, nessas circunstâncias, o objetivo de “ocupar os sentidos dos homens da saída da fábrica, à noite, até a chegada ao relógio do ponto na manhã seguinte” (*Idem*, p. 108). Por isso, o “materialismo-histórico” afirma que “a diversão é o prolongamento do trabalho sob o capitalismo tardio” (*Idem*, p. 113). Ou seja, o prolongamento da própria “alienação”.

Contudo, a despeito dessa tendência impeditiva ao movimento histórico, existiria ainda uma outra – aceleradora. Ela se expressaria no “fato de que enfim esses espetáculos pressag[iam] a milhares de olhos e de ouvidos, *de modo exato e claro*, a desordem da sociedade, [e] precisamente isto faz com que eles *provoquem e mantenham acordada aquela tensão que deve preceder à necessária mudança*” (KRACAUER, 2009 [1926], p. 347, *itálicos nossos*). Nesse ponto, o “materialismo-histórico” deixa de ser apenas analítico, historicizador da forma cinematográfica e do aparelho perceptivo. Ele deixa de ser, também, apenas “crítico” do lugar que o cinema ocupa no “capitalismo”. Torna-se prescritivo: “Frequentemente pelas ruas de Berlim se é surpreendido pela ideia de que tudo venha, um dia, improvisadamente a rachar no

meio. Também as distrações, para as quais o público é compelido, deveriam operar do mesmo modo” (*Ibidem*).

Mas essa não é a única maneira pela qual o “materialismo-histórico” assume uma posição prescritiva diante do cinema. Com efeito, como também vimos ser o caso do “positivismo-funcionalismo”, ele reivindica o cinema como um instrumento capaz de “reproduzir” o “real”. Contudo, de modo diferente: para “revolucionar” as relações sociais. Podemos lembrar, primeiro, que a fotografia – da qual o cinema é o principal herdeiro – foi recebida, no século XIX, como objeto e lugar de disputa. Por um lado, o “positivismo-funcionalismo” defendia o papel da fotografia como instrumento científico. Destacava, para isso, a qualidade única da câmera fotográfica: sua capacidade de “reproduzir” e de permitir uma análise acurada da “realidade” que nos cerca (compatível com a proposta de uma ciência “sem pressupostos”). De outro lado, as “belas-artes” negligenciavam (quando não desafiavam) as propriedades específicas do meio, empregando a técnica fotográfica de modo a subordiná-la à pintura ou ao teatro. De seu ponto de vista, a abordagem científica da fotografia, defendida pelo “positivismo-funcionalismo”, era uma limitação ao potencial artístico da câmera e do próprio ser humano. Uma limitação que deveria ser transgredida em nome da arte e da “livre expressão” da “subjetividade” de cada artista etc. Seus esforços, que estavam voltados para exercícios formais inovadores, não tinham, por isso mesmo, nenhum compromisso em “desvelar” qualquer natureza física, muito menos em aprofundar nosso conhecimento sobre as “condições materiais” de vida na sociedade. Como escreve Kracauer: “Por toda a história da fotografia há, por um lado, a tendência na direção do realismo, culminando em registros da natureza, e, por outro lado, a tendência formativa que visava a criações artísticas” (KRACAUER, 1960, pp. 11-12). Não raro, essas aspirações formativas teriam colidido com a ambição de “reproduzir” o “real”, terminando por sobrepujá-lo no processo. Em razão disso, as “belas-artes” e a ciência social “positiva” teriam polemizado uma contra a outra.

O “materialismo-histórico” se insere nessa disputa propondo uma superação dessas posições antitéticas, subordinando-as, ambas, “dialeticamente”, àquela que entende ser a “tarefa histórica” candente. De um lado, reconheceu e celebrou, com o “positivismo-funcionalismo”, a possibilidade da fotografia em “reproduzir” a “realidade material” como algo “libertador”. Essa capacidade técnica traria efeitos salutares no âmbito da “superestrutura”. Kracauer, por exemplo, escreve: “(...) *o mesmo se aplica ao plano ideológico*. Dada a análise [proporcionada pelo exame das fotografias], nós passamos a revisar, e quebrar em elementos comparáveis, todo o complexo sistema de valores que nos tem sido legado na forma de crenças,

ideias ou culturas, o que, por conseguinte, enfraquece seu sentido absoluto” (KRACAUER, 1960, p. 9, tradução e itálico nossos). Portanto, para o “materialismo-histórico”, a câmera fotográfica, em razão de sua “objetividade”, auxiliaria na dissolução das “ideologias” – dos “sistemas” de “crenças, ideias ou culturas” pretéritas. Em suma, ela contribuiria para enfraquecer a tradição das gerações passadas que agiria “como um pesadelo que comprime o cérebro dos vivos” (MARX, 2011, p. 25).

De outro lado, o “materialismo-histórico” nega a posição do “positivismo-funcionalismo” de que o fotógrafo e o cineasta, pelo simples uso da “objetiva”, se libertavam das “pré-noções” e se tornavam “espelhos” que não discriminariam diante da “realidade”: “se algo desafia a ideia de espelho, não é tanto essas incontornáveis transformações [seleção, enquadramento, iluminação etc.] – as quais podem ser descartadas porque, a despeito delas, as fotografias preservam o caráter de reproduções compulsórias –, mas o *modo* pelo qual *nós* podemos conhecer a realidade visível” (*Idem*, p. 15, itálico nosso). Em outras palavras, para o “materialismo-histórico”, do fato dos fotógrafos e cineastas estarem munidos da “objetiva” não se poderia depreender que agissem sempre de um mesmo modo, muito menos que captassem a “realidade” sem pressupostos. Ao contrário, os fotógrafos e os cineastas “estruturariam” o fluxo de suas impressões de acordo com seu lugar na “luta de classes”. A própria noção de “objetividade”, construída em termos absolutos, para esta abordagem, só poderia ser uma “abstração”, um “idealismo”, pois dependeria da possibilidade de uma atividade indiferente ou acima da sociedade. Isso seria o mesmo que propor um conhecimento científico além da história, algo que o “materialismo-histórico” rejeita terminantemente. Para ele, toda a produção do conhecimento é determinada pelas possibilidades abertas no interior de cada “modo de produção”, em cada momento da “luta de classes” e a depender da posição ocupada por cada produtor no conjunto geral das “relações de produção”. E sendo esse o caso, seria fútil querer banir as “faculdades formativas”, como se isso garantisse a “neutralidade”. A questão, para o “materialismo-histórico”, é outra: mantê-las subordinadas ao princípio que determina que a investigação científica deve se ater ao “material”, ao que é efetivamente “real”, ao invés de se perder com a “imaginação”. “Desde que suas escolhas sejam governadas por sua determinação de gravar e revelar a natureza, ele está inteiramente justificado ao selecionar o motivo, o enquadramento, a lente, o filtro, a emulsão e o grão de acordo com suas sensibilidades” (*Ibidem*). A tendência científica não teria, então, que conflitar com a formativa – como quer o “positivismo-funcionalismo”. Bem ao contrário, essa última poderia ajudar a produzir um “verdadeiro” conhecimento científico, a desvelar o “real”. “O que conta é a mistura ‘certa’ de

suas fidelidades reais e pretensões formativas – uma mistura, portanto, na qual a última, embora fortemente desenvolvida, rende sua independência à primeira” (*Ibidem*).

3. Simbólico-formal

Para a abordagem “simbólica-formal”, a afirmação de que a história seria regida por “leis” – uma “marcha da razão” (como quer o “positivismo-funcionalismo”) ou da “luta de classes” (como quer o “materialismo-histórico”) – deveria ser questionada quanto à sua validade empírica. Sua apreciação é a de que, longe de ser fruto de uma revelação acerca do “real”, essa assertiva repousaria em um conceito operacional (o conceito de “lei”) sempre condicionado a posições teóricas específicas. Nessas circunstâncias, conviria lembrar a observação de Nietzsche de que: “se comete, por toda parte, o mesmo erro de atribuir, por sub-repção, a uma ficção uma falsa realidade” (NIETZSCHE, 2008 [1889], p. 237).

Entretanto, o “simbólico-formal” não coloca em questão o fato de que tais “ficções” serem úteis à vida. Para ele, amiúde o são. Mas isso não altera, do ponto de vista desta abordagem, o que é o mais importante a ser apreendido: que tais “ficções” nunca deveriam ser tomadas pelo “real”. E nisso não haveria nenhuma incompatibilidade: “uma crença pode ser condição da vida e, *apesar disso*, ser falsa” (*Idem*, p. 260, itálico no original).

Como exemplo de “ficção” útil à vida, encontramos os tipos-ideais. “Quem quer que tenha trabalhado com os conceitos marxistas conhece a eminente e inigualável importância *heurística* desses tipos-ideais [o conceito de “luta de classes”, de “forças produtivas”, as “leis gerais”, todas as construções de desenvolvimento histórico etc.], quando utilizados para *comparar* com a realidade”, escreve Max Weber, “mas conhece igualmente seu perigo, tão logo sejam apresentados como construções com validade empírica ou até mesmo como tendências ou *‘forças ativas’ reais* (metafísicas, na verdade)” (WEBER, 2006 [1904], p. 92, itálicos no original). De um ponto de vista historiográfico, “[o emprego de “ficções”] não desperta objeção metodológica *enquanto* se tiver presente que a *história* e a *construção* típico-ideal do desenvolvimento [histórico] devem ser rigorosamente diferenciadas” (*Idem*, 91, itálico no original); “não há decerto nada mais perigoso do que a confusão entre teoria e história, nascida dos preconceitos naturalistas” (*Idem*, p. 79).

Contudo, aqui a questão é mais complexa do que apenas “tomar consciência” do caráter “ficcional” de nossas construções teóricas. A abordagem “simbólica-formal” defende que é

preciso ir além dessa asserção e interrogar como e porque certas “ficções” teriam passado a ser experienciadas como uma “realidade”. Escreve Nietzsche: “Muitos pensamentos vieram ao mundo como erros e fantasias, mas tornaram-se verdades porque depois os homens lhes conferiram um substrato real” (NIETZSCHE, 2017b [1879], p. 75). Abandonando seu papel de simples instrumentos de conhecimento, essas noções teriam passado a ser percebidas como guias para o próprio “desenvolvimento histórico”, efetivando-se, em certos casos, à moda de profecias autorrealizadas. Assim, para esta abordagem, o importante não é condenar que se façam “ficções”, mas, sim, estranhar que essas tenham passado a compor o “real”. Nas palavras de Baudrillard: “O problema está em saber como, no âmago dessa indeterminação, podem aparecer leis ou o efeito do real. É aí que o problema se inverte. Não é o nada, o outro do real, o outro do racional, que levanta problemas – é o próprio real” (BAUDRILLARD, 1997, p. 52, tradução e itálico nossos).

Por isso, o “simbólico-formal” assevera que é preciso interrogar as certezas do pensamento. Ele suspeita que tais certezas tenham sido, um dia, instrumentos teóricos que, com o tempo, adquiriram o *status* de evidência ao se tornarem indiscerníveis da própria “realidade”. Com particular interesse, propõe questionar as separações que a nós aparecem como sendo as mais óbvias: por exemplo, separações entre “causa” e “efeito” e, mais fundamentalmente, entre “sujeito” e “objeto”. Conforme diz Nietzsche, “essas separações foram feitas e agora recobrem, como esquemas, todos os fatos que aparecem” (NIETZSCHE, 2008 2008 [1889], p. 284). Não haveria problema nisso, conquanto nos servíssemos delas como “puros conceitos, ou seja, como ficções *convencionais* que servem para designar, para pôr-se de acordo, porém de modo algum para explicar alguma coisa” (NIETZSCHE, 2005a [1886], p. 26, itálico nosso).

Entretanto, o questionamento dessas separações exigiria ainda que se examinasse a evidência de uma série de outras noções ao redor delas. Por exemplo: as noções de “vontade”, “necessidade”, “intenção” e “motivo”, mobilizadas cotidianamente para explicar como seria possível haver uma conexão entre “sujeito” e “objeto”, entre “causa” e “efeito”. Para o “simbólico-formal”, todas essas noções foram originalmente fabricadas para solucionar problemas provocados pela própria linguagem: “No início está o enorme e fatídico erro de que a vontade é algo que atua – de que a vontade é uma faculdade... Hoje sabemos que é apenas uma palavra...” (NIETZSCHE, 2017a [1888], p. 22); “A vontade é sempre *posterior ao ato* e vem sancionar algo que já aconteceu. É como um projeto: fazemos algo e só depois é que construímos o respectivo projeto – é como a reconstrução da narrativa do sonho quando despertamos” (BAUDRILLARD, 1997, p. 60, tradução e itálico nossos); “O que chamam de

‘motivo’: outro erro. Apenas um fenômeno superficial da consciência, um acessório do ato, que antes encobre os *antecedentia* de um ato do que os representa” (NIETZSCHE, 2017a [1888], p. 33); “A necessidade é tida como a causa do surgimento de algo: na verdade, com frequência não passa de um efeito daquilo que surgiu” (NIETZSCHE, 2012 [1882], p. 157); “Não haveria de ser essa *crença* no conceito de sujeito e predicado uma grande tolice? Pergunta: a intenção é causa de um acontecer? Ou isso é também ilusão? Não é ela *o* acontecer mesmo?” (NIETZSCHE, 2008 [1889], p. 286, itálico no original) etc.

Para esta abordagem, o uso que fazemos da linguagem propiciaria o esquecimento de que, na origem, esses termos teriam sido apenas artifícios. Por exemplo: a exigência de que, para dizer que algo foi pensado, tenhamos que supor que deve também “haver alguma coisa ‘que pense’ é [...] apenas uma formulação de nosso *hábito gramatical*, que põe para um fazer um agente” (*Idem*, p. 261, itálico nosso); “*Não há causas nem efeitos*. Linguisticamente, não sabemos nos libertar deles. [...] *Causa é uma capacidade de efetivar* inventada de acréscimo ao acontecer... *A interpretação da causalidade é uma ilusão...*” (*Idem*, p. 286, itálico no original). Sob esse prisma, um certo regramento, para fins de comunicação, teria forçado a linguagem a ser concebida, com o tempo, em termos de “sujeito”, “verbo”, “predicado” etc. (sem que nisso esteja implicada qualquer “necessidade”). Por sua vez, a recorrência e a generalização desse regramento tê-lo-iam tornado habitual, ou seja, teriam ocasionado o gradual esquecimento de que era fruto de “ficção” e de que foi aceita, na origem, apenas como parte de uma “convenção”. Assim, as palavras teriam passado a aparecer como “natureza” (ou seja, como indiscerníveis da própria “realidade”).

Portanto, para o “simbólico-formal”, não haveria uma “natureza” nos “objetos”, nem nos “sujeitos”. Nem tampouco haveria os equivalentes dessa “natureza” – “substrato”, “propriedade”, “essência”, “substância” – termos úteis à comunicação, mas que não se confundem com o “real”. *Stricto sensu*, o que existiria é a ação. Tudo mais seriam conceitos mobilizados para pensá-la, mas que frequentemente confundem com ela por força do hábito. Como diz Nietzsche: “não existe um tal substrato; não existe ‘ser’ por trás do fazer, do atuar, do devir; ‘o agente’ é uma ficção acrescentada à ação — *a ação é tudo*” (NIETZSCHE, 2009 [1887], p. 33, itálico nosso); “A falsa observação fundamental é a de que creio que sou eu quem faz algo, quem sofre algo, quem ‘tem’ algo, quem ‘tem’ uma propriedade” (NIETZSCHE, 2008 [1889], p. 284).

Desse modo, o “simbólico-formal” coloca a ação, e não o “agente” (com suas “propriedades”, “intenções”, “necessidades” etc.) no centro de suas preocupações. Weber escreve: a “sociologia (no sentido aqui entendido desta palavra empregada com tantos significados diversos) significa, uma ciência que pretende compreender *interpretativamente a ação social*” (WEBER, 2014 [1922], p. 3, *italico nosso*). A referência à interpretação é da maior importância, pois, seria somente por meio desse recurso que a ação poderia ser explicada “causalmente em seu curso e em seus efeitos” (*Ibidem*). Ou seja, somente pela via da interpretação é que se poderia imputar-lhe uma “causa” e, em relação a essa, avaliá-la quanto aos seus “efeitos”. Esquecer-se, desse aspecto interpretativo da produção de conhecimento – e, mais fundamentalmente, esquecer-se da existência de “convenções” impostas à interpretação pela própria linguagem –, seria o equivalente a negar este mundo (condenando-o, por exemplo, como mera “aparência”, por ser evidentemente desprovido de “sentido”) em favor de outro mundo, mais “verdadeiro” (fosse ele o da “razão” ou das “forças produtivas”, mas também o da “vontade”, da “providência” etc.). Essa negação é, para esta abordagem, a reativação do pensamento religioso no momento mesmo em que se quer fazer ciência. “A ‘razão’ na linguagem: oh, que velha e enganadora senhora! Receio que não nos livraremos de Deus, pois ainda cremos na gramática...” (NIETZSCHE, 2017a [1888], p. 23).

Segundo o “simbólico-formal”, a história não passa de um fluxo caótico, incessante e infinito. Apenas por meio de uma interpretação seria possível ordenar seu movimento – isto é, atribuir um “sentido” à ação. Sob esse prisma, o que tanto o “positivismo-funcionalismo” quanto o “materialismo-histórico” ofereceriam, além de conceitos de “eminente e inigualável importância” (para usar as palavras de Weber), seriam, desse modo, apenas interpretações – e não revelações – da história. Mas o que permitiria tais interpretações? Mais ainda: o que faz com que possam ser interpretações distintas, incompatíveis entre si? Para o “simbólico-formal”, a resposta a isso se encontra nos valores que orientam cada uma das abordagens. Somente a luz emitida por nossas “ideias de valor supremas ilumina, de cada vez, uma parte finita e continuamente modificada do caótico curso de eventos que flui através do tempo” (WEBER, 2006 [1904], p. 105). Isso significa que apenas em relação às “ideias de valor supremas”, à dimensão “subjéctiva” e – do ponto de vista das outras abordagens por nós discutidas – “ilusória” da existência, poderíamos imputar ao fluxo uma ordem, além de ver (e fazer ver) “por trás” do puro movimento, os “agentes”, a “razão”, as “forças produtivas” – em resumo, o que designamos como sendo o “substrato”, ou, mais corriqueiramente, “o real”. Por isso, a abordagem “simbólica-formal” exige, em oposição às outras, que não se acredite que “o

real permanece real quando se expulsa dele a ilusão – [...] o real não possui [por si mesmo] realidade objetiva” (BAUDRILLARD, 1997, p. 140, tradução nossa).

Assim, a “objetividade” do conhecimento histórico dependeria sempre de uma crença em certos “pressupostos”, certas “ideias de valor”. Tomemos, como exemplo, os adjetivos “racional” e seu antônimo, “irracional”, empregados, como vimos, pelo “positivismo-funcionalismo”. Para essa abordagem, o exame da história humana demonstraria um declínio, desde a Antiguidade até os dias de hoje, do “espírito mágico-religioso”. Esse declínio teria permitido uma maior “racionalidade”. Quanto mais fraca a “imaginação”, que caracterizaria o pensamento “primitivo”, maior o domínio da “razão”. Essa posição caminha com uma concepção de que a história estaria marcada por uma “evolução” e por um “progresso”, que coincidia com o reconhecimento da sociedade “ocidental” como sendo a mais “avançada” e a colocação das sociedades “inferiores” numa escala de desenvolvimento. Essa perspectiva seria, por isso, compatível com os interesses “coloniais” do “Ocidente”. Por sua vez, o “simbólico-formal”, quando propõe que toda a apreciação, todo o projeto científico e, de modo mais amplo, toda a ação se alicerça em valores, não poderia estar mais distante dessa posição. Para ele, somente com base numa valoração se poderia pensar a “razão” como algo evidente em si ou mesmo estabelecer hierarquias entre as sociedades. Escreve Weber: “nunca uma coisa é ‘irracional’ em si, mas sempre de um determinado ponto de vista [que valora a si mesmo como] ‘racional’” (WEBER, 2004 [1905], p. 175); “Toda *avaliação* sensata do querer alheio só pode ser crítica a partir de uma ‘concepção de mundo’, [num] combate ao ideal *alheio* sobre a base de um ideal *próprio*” (WEBER, 2006 [1904], p. 25; itálico nosso). Dessa forma, a ausência de qualquer parâmetro estável e interessado não resultaria numa avaliação mais “objetiva”, mas na relativização de toda ação.

Podemos compreender porque, a partir daí, a abordagem “simbólico-formal” nega, na ciência, toda a “concepção de mundo”, toda a “metanarrativa”, que, como vimos, caracteriza não apenas o “positivismo-funcionalismo” – mas também o “materialismo-histórico”. Diz Weber: “Quanto à chamada ‘concepção materialista da história’, é preciso repeli-la com maior firmeza como ‘concepção de mundo’ ou quando encarada como denominador comum da explicação causal da realidade histórica” (*Idem*, p. 38). De modo análogo, escreve Baudrillard: “Tão logo os conceitos críticos [como os do ‘materialismo-histórico’] são constituídos como universais, eles deixam de ser analíticos e a religião do sentido começa” (BAUDRILLARD, 1985 [1973], p. 47, tradução nossa); “Eles se apresentam como exprimindo uma ‘realidade objetiva’. Eles se tornam signos: significantes de um ‘real’ significado” (*Idem*, 48). No caso,

portanto, a própria qualidade do conceito, enquanto instrumento votado à atividade intelectual, se transformaria. Ele deixaria de se situar como parte de um recurso deliberadamente interpretativo, com uma finalidade estritamente científica, e passaria a atuar como uma “simulação” de caráter político – por vezes, repressivo. Quando isso ocorre, escreve Baudrillard, “este discurso (este código) científico e universalista imediatamente se torna imperialista” (*Ibidem*). Noções talhadas para interrogar o pensamento “ocidental” e o “imaginário” da “economia-política clássica” que lhe seria próprio, passariam, então, por força do esquecimento de seu caráter “ficcional”, a ser exportadas, como se fossem os próprios fatos, para outros lugares. Como “verdades universais”, passariam a justificar atos de barbárie – isto é, a “colonização” de modos de pensar “inferiores” e inclusive, em alguns casos, a destruição de culturas e formas de vida que não se conformam ao “universal”. Encontrar-se-ia aqui uma diferença crucial entre duas formas de pensamento “crítico” – o “simbólico-formal” e o “materialismo-histórico”. “Esta [última] não é uma perspectiva [crítica] no sentido nietzschiano, a qual consiste em desconstruir a universalidade imaginária dos edifícios conceituais mais sólidos (o sujeito, a racionalidade, o conhecimento, a história, dialética etc.) e recuperá-los em sua relatividade e sintomatologia [*symptomalité*]” (*Idem*, p. 76). Seria, ao contrário, um procedimento compromissado com a substituição de uma “verdade” por outra.

Portanto, para o “simbólico-formal”, tanto o “cientificismo” do “positivismo-funcionalismo” quanto o “produtivismo” do “materialismo-histórico” (mas também da “economia-política clássica”) teriam apenas inventado para a antropologia um ser humano à sua própria imagem. A abordagem “simbólica-formal” destaca, por isso, o aspecto “ficcional” e alicerçado em valores de todas as definições “universalistas” do homem – seja o *homo economicus* da “economia-política clássica”, *homo duplex* do “positivismo-funcionalismo”, o *animal laborans* do “materialismo-histórico” etc. Ao se esquecer do caráter fabricado dessas definições, rapidamente teria se passado a prescrever, na política, comportamentos e correções. E, mesmo para a ciência, esses modelos não teriam grande serventia, uma vez que, tomados como “realidades” últimas, condenariam o pensamento a nunca ir além de suas próprias certezas, a nunca ir além de suas próprias sombras.

Por outro lado, ao explicitar que, na origem, essas “verdades” teriam sido apenas conceitos, o “simbólico-formal” denuncia, também, o caráter distanciado da vida que subjaz a toda formulação que se pretende “eterna”. Como escreve Nietzsche: “toda a teleologia se baseia no fato de se tratar o homem dos últimos quatro milênios como um ser eterno, para o qual se dirigem naturalmente todas as coisas do mundo, desde o seu início. Mas tudo veio a ser; não

existem fatos eternos: assim como não existem verdades absolutas” (NIETZSCHE, 2005b [1878], p. 16). Por recusar o que entende ser uma “teleologia” que projeta no passado imemorial aquilo que supostamente seríamos em “essência” (como se a história nada fosse além de uma imensa “tomada de consciência” do que nós “realmente” sempre fomos), esta abordagem traz, como consequência, a sugestão de uma renovação historiográfica. Escreve Foucault: “A história será ‘efetiva’ enquanto ela reintroduzir o descontínuo em nosso próprio ser” (FOUCAULT, 2001 [1971], p. 72, tradução nossa); “Tudo em que o homem se apoia para se voltar em direção à história e apreendê-la em sua totalidade, tudo o que permite retraçá-la como um paciente movimento contínuo: trata-se de destruir sistematicamente tudo isso” (*Ibidem*).

Mas, mais profundamente, a abordagem “simbólica-formal” procura devolver a opacidade ao procedimento que possibilita instaurar na história, no ser humano, nas relações sociais, e mesmo nas coisas, uma univocidade de “sentido”. No seu entender, essa não é uma característica “universal”, mas, sim, um traço típico de nossa forma de pensar: “O mundo da produção, *nosso* mundo, eliminou a ambivalência” (BAUDRILLARD, 1985 [1973], p. 111, tradução e itálico nossos). A palavra “ambivalência” indica que esta abordagem pressupõe que uma mesma situação poderia suscitar valorações não apenas distintas, mas irreconciliáveis entre si – e, ainda assim, essas valorações seriam igualmente válidas. Uma condição incompatível, como supõe, com o “mundo da produção”, que não poderia deixar de proceder por reduções radicais, ou seja, pelo extermínio dessa “ambivalência”, uma vez que essa se configura como obstáculo à afirmação resoluta de qualquer “objetividade”.

Dessa “objetividade” dependem não apenas o conhecimento científico, mas os usos políticos e econômicos que dele se faz. Sem a “objetividade” o “mundo da produção” não poderia operar: isto é, não poderia planejar a produção de bens “materiais” e “imateriais”, monitorar o comportamento dos consumidores, dos eleitores, prever as taxas de lucro, pagar investidores etc. Nessa senda, a expulsão da “ambivalência” e a “positivação” corresponderiam a um procedimento cujo objetivo não seria, de modo desinteressado, a “verdade pela verdade”, mas sim o de controlar ou dirigir as possibilidades da ação por meio da fixação do próprio “real” em quadros homogêneos e unívocos.

O que passaria, de modo invariável, pela tentativa de controlar e dirigir os usos que fazemos da linguagem. Afinal, é por meio dela que esses quadros são criados.

Para o “simbólico-formal”, o signo é uma figura emblemática do modo de pensar no “mundo da produção”. Sua validade para fins de conhecimento depende da adesão à crença de

que existiria uma correspondência exata entre um significante e um significado, ambos estáveis e separados de modo inequívoco. Dito de outro modo, uma correspondência “necessária” e não arbitrária entre as palavras que significam e as coisas significadas.

O que a passagem da “ambivalência” ao semiológico procuraria efetuar seria a dissipação, em primeiro lugar, de qualquer vestígio de que aquilo que chamamos de “real” teria sido, na origem, fabricado a partir de uma disjunção e uma redução igualmente arbitrárias e convencionais. Um modelo de “simulação de sentido”, por assim dizer, que operaria, prioritariamente, na linguagem. Mas, em segundo lugar, a passagem ao semiológico tentaria ainda apagar qualquer indício de que cada designação implica dar uma “forma” – e que essa, necessariamente, passa por uma valoração. Isto é, que o ato de nomear nunca seria algo “neutro”, “desinteressado”. Desse modo, o signo se constituiria como o procedimento que visa tanto ao extermínio da “ambivalência” original quanto ao esquecimento dessa. Como escreve Baudrillard: “Daquilo que está fora do signo, que não é signo, nada podemos dizer senão que é *ambivalência*, isto é, a impossibilidade de distinguir termos respectivos, separados, e de os *positivar* enquanto tais” (BAUDRILLARD, 1972, p. 164, tradução nossa e itálico no original).

O “simbólico”, por outro lado, é entendido por esta abordagem como aquilo que tornaria explícito o caráter arbitrário e convencional de todo signo. Quando eclode no interior da linguagem, o “simbólico” suscitaria em nós a lembrança de que a relação “necessária” representada pelo signo não passaria de um artifício, que a expressão do “sentido literal” das coisas no signo não passaria de uma interpretação – ou, se se quiser, que a assim chamada “denotação” não passaria da mais sutil das “conotações”. Como escreve Giorgio Agamben: “O *simbólico*, o ato de reconhecimento que reúne o que está dividido, é também *diabólico*, que continuamente transgride e denuncia a verdade desse conhecimento” (AGAMBEN, 2011 [1977], pp. 218-219, tradução nossa, itálico no original). O “simbólico” seria, pois, o que, por sua própria existência, poria um fim ao código disjuntivo que afirma, como simplesmente dadas, a existência cindida do “bem” e do “mal”, do “belo” e do “feio”, mas também, de um “corpo” e de uma “alma”, de um “homem” e de uma “natureza”, do “material” e do “ideal”, de uma “vida” e de uma “morte”. Mas, mais radicalmente, desacreditaria a crença de que haveria uma relação “necessária” entre as palavras e as coisas – isto é, uma relação que independe de qualquer valoração. Ele suscitaria, por isso, nos adeptos de toda “cosmovisão”, nos proponentes de toda condução de vida moral, dotada de um “sentido” claro e unívoco, profundo mal-estar. “A esta perfeita unidade [entre as palavras e as coisas suposta no signo], opõe-se como algo imperfeito e que deve ser superado, o simbólico, cujo significado ainda está

parcialmente escondido” (*Idem*, p. 220). Portanto, o “simbólico” seria aquilo cuja significação última permanece esquiwa, que arruína toda afirmação positiva, unilateral. Em outras palavras, seria aquilo que aparece como um desafio a todos que queiram reconhecer na “ambivalência” original apenas um lado (aquele que mais lhe convém) ou superá-la “dialeticamente” em nome de uma existência “superior”.

Por isso, se as abordagens “positivista-funcionalista” e “materialista-histórica” veem na “sociedade ocidental” o apogeu da história, o “simbólico-formal”, em seu turno, se interessa mais pelas assim chamadas sociedades “primitivas”. Nelas, vê um tipo de relação social que não apenas reconhece a “ambivalência”, mas a aceita como constitutiva da própria existência. O pensamento “primitivo” tipicamente não buscaria “positivar” a ação, uma vez que não se caracteriza pela busca da “objetividade”. Ao contrário, nessas sociedades a ação considerada mais perfeita seria aquela que reúne em si atributos aparentemente opostos. Por exemplo: o sacrifício que restitui a vida; a destruição suntuária que garante a graça dos deuses; o banquete e a festa oferecidos ao rival etc. Um movimento que plasmaria, a um só tempo, aspectos que para nós, dada a nossa forma de pensar, aparecem como “contraditórios”. Isso se dá porque teríamos esquecido que o “o simbólico não é um conceito, nem uma instância ou categoria e tampouco uma ‘estrutura’. É um *ato de troca e uma relação social que leva o real ao fim*, que resolve o real e, em simultâneo, a oposição entre real e imaginário” (BAUDRILLARD, 1976, p. 204, tradução nossa e itálico no original).

A importância do estudo tanto da história e quanto dessas sociedades “primitivas” não reside, pois, para o “simbólico-formal”, no estabelecimento de qualquer “linearidade”, muito menos na descoberta de uma “evolução” que “objetivamente” comprovaria a nossa “superioridade” ou nosso “progresso” frente às outras culturas, como querem o “positivismo-funcionalismo” e o “materialismo-histórico”. A importância do estudo dessas sociedades residiria, ao invés, na possibilidade de fazer estranhar nosso modo de pensar, nossas certezas ou, simplesmente, aquilo que consideramos a “verdade” mais evidente.

3.1. O simbólico-formal e a educação

Para o “simbólico formal”, o ato de nomear nunca é ingênuo: ele pressupõe, de modo invariável, certas valorações e, por isso, a tentativa de afirmar uma distância entre as coisas. Mas, talvez de modo mais sublinhado, entre os próprios homens: aqueles que estão autorizados

a designar, e aqueles que não. Escreve Nietzsche: “o direito senhorial de dar nomes vai tão longe, que nos permitiríamos conceber a própria origem da linguagem como expressão de poder dos senhores: eles dizem ‘isto é isto’, marcam cada coisa e cada acontecimento com um som, como que apropriando-se assim das coisas” (NIETZSCHE, 2009 [1887], p. 17, itálico no original). Atentemos para o uso que Nietzsche faz das palavras: “poder” é, aqui, apenas, o “efeito” decorrente da existência de um discurso (no caso, o jurídico). Ele diz: “o “direito senhorial de dar nomes vai tão longe...” É a antiguidade desse discurso (e o esquecimento decorrente da origem de tudo o que é antigo), que faz a própria linguagem parecer “expressão do poder dos senhores”. Portanto, para esta abordagem, o “poder” não é uma “substância”. Antes, ele é encarado como uma crença ou expectativa que (aqui, por conta da tradição) se autorrealiza. Por isso mesmo, Weber, mais tarde, tipificou o “poder” não como “algo” que se detém com as mãos, nem como uma “entidade” ou “princípio”, que opera “por trás” das coisas, nem ao menos como uma relação de “forças” – mas como uma simples “probabilidade”: “a *probabilidade* de impor a própria vontade numa relação social, mesmo contra resistências” (WEBER, 2014 [1922], p. 33, itálico nosso). E o fez de modo casado a outra definição: a de dominação. “Dominação é a *probabilidade* de encontrar obediência” (*Ibidem*, itálico nosso).

Do ponto de vista do “positivismo-funcionalismo”, a interpretação que julga e nomeia, que arbitrariamente diz “isto é isto”, não passa de um “violentar, ajustar, abreviar, omitir, preencher, imaginar, falsear” (NIETZSCHE, 2009 [1887], p. 130). Mas, observa o “simbólico-formal”, que precisamente esse juízo “objetivo” sobre a interpretação também é, ele próprio, uma interpretação. E vai além: não se deveria subestimar o que o ato de interpretar implica, muito menos o que acarreta. A reputação, o nome, o modo de olhar, se enraizariam e se encravariam nas coisas – de modo que “a aparência inicial termina quase sempre por tornar-se essência e atua como essência” (NIETZSCHE, 2012 [1882], p. 90).

E não só nas coisas – a interpretação daria forma também aos próprios homens: “Esse poema de *nossa invenção* é, pelos chamados homens práticos (*nossos atores*, como disse), permanentemente aprendido, exercitado, *traduzido em carne e realidade*, em cotidianidade” (*Idem*, p. 181, itálicos nossos). Percebemos, como, para esta abordagem, a interpretação poderia guiar condutas e constituir aquilo mesmo que são os valores dos homens.

Posto isso, pensada sob o prisma das lutas sociais, a interpretação não seria nem resolução, nem desvio “ideal” do enfrentamento “real” (como quer o “materialismo-histórico”). Ao contrário, ela seria parte da própria luta.

Mas por que os dominados reconheceriam os nomes dados pelos “senhores”? Por que atuariam os “poemas” escritos por eles? A essas perguntas, a abordagem “simbólica-formal” responde: “Por medo – isto é, achamos aconselhável fazer como se [as designações, prescrições, valorações etc.] fossem também nossas – e nos acostumamos a tal dissimulação, de modo que ela termina por ser nossa natureza” (NIETZSCHE, 2016 [1881], p. 104). Assim, os dominados vivificariam essas “ficções” por receio dos dominantes. Passariam a agir de acordo com elas porque a opressão exercida assim o exige. Mas também, porque, em muitos casos, não teriam outras armas com as quais pudessem lutar contra essa opressão sofrida. Se aceitam tais formas, é porque isso também seria, de algum modo, conveniente a eles.

É nesse contexto que o “simbólico-formal” inscreve a educação. Como diz Foucault: “A educação [...] é bem sabido que segue [...] as linhas marcadas pela distância, pelas oposições e pelas lutas sociais. Todo o sistema de educação é *uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos*” (FOUCAULT, 1971, pp. 45-46, tradução e itálico nossos). Segundo esta abordagem, os discursos são conjuntos de enunciados que poderiam pertencer a diferentes esferas, mas que observam, apesar de tudo, regras comuns. Para ficarmos com exemplos já discutidos: as abordagens “positivista-funcionalista” e “materialista-histórica” poderiam ser tomadas, elas mesmas, como discursos que obedecem a conjuntos de regras específicas e que procuram condicionar e guiar a ação.

De sua parte, o “simbólico-formal” propõe que a educação poderia ser encarada, ela mesma, como um discurso – o discurso pedagógico –, no interior do qual seriam formados “educadores” e “educandos”, “docentes” e “discentes”, “professores” e “alunos”. O que é particular desse discurso, entretanto, é que ele possibilitaria, pelo menos em tese, a apropriação das regras de outros discursos (mas também do próprio) e, por isso, interferiria nas condições globais de luta. “O grande jogo da história será de quem se apoderar das regras, de quem tomar o lugar daqueles que as utilizam, de quem se disfarçar para pervertê-las, utilizá-las ao inverso e voltá-las contra aqueles que as tinham imposto” (FOUCAULT, 2001 [1971], p. 69, tradução nossa).

“Apoderar-se” do discurso é uma ação, aqui, precisamente, dependente da educação, na medida em que essa teria a tarefa de explicitar as condições de possibilidade (lógicas, mas também históricas) de articulação dos conjuntos de enunciados (que configuram os conteúdos disciplinares, por exemplo). “Apoderar-se” é assenhorar-se dos *a priori* que permitiriam a cada discurso conferir uma forma unívoca (um “sentido”) ao que antes era ambivalente (sem

“sentido”). Em suma, é “apoderar-se” daquilo que permite aos discursos não apenas criar horizontes, mas os próprios “objetos” (“assuntos”, “temas”, “problemas”, “questões”, “realidades” etc.) de que falam. “Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais do que utilizar esses signos para designar as coisas. É esse *mais* que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse ‘mais’ que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever” (FOUCAULT, 1969, p. 60, itálico nosso).

Por isso, para esta abordagem, o “agente” da educação seria aquele que, ao iluminar a existência desse algo “mais” e permitir a apropriação dos discursos por parte dos educandos, tornaria a própria educação indissociável da ciência – pelo menos se essa for definida, como quer Weber, por sua contribuição à “clareza” (WEBER, 2011 [1919], p. 55).

Por entender que no “mundo empírico” não há nenhuma hierarquia de fatos que possa determinar uma hierarquia de conteúdos escolares, e por ser avessa à tentativa de impor uma “visão de mundo” a quem quer que seja, a abordagem “simbólica-formal”, diferente do que ocorre com o “positivismo-funcionalismo” e com o “materialismo-histórico”, não afirma qualquer proposta curricular. Seu interesse pela questão do currículo se orienta em outra direção: a de esclarecer que cada proposta implica a adesão, muitas vezes tácita, a determinados valores e que essa acarreta consequências (tanto lógicas quanto práticas). A “crítica” aos currículos não é feita, por isso, nem no sentido corretivo, nem no sentido prescritivo. Ela é desconstrutora, procurando “retirar as peças que compõem as práticas discursivas e não-discursivas, tentando ver o que há por trás delas mesmas. [Todavia, como escreve Alfredo Veiga Neto,] isso *não* é feito em busca de sentidos transcendentais, ocultos, que estariam encobertos pela ideologia”, nem tampouco se articula “a partir de algum lugar estável, de alguma verdade, mas está sempre móvel, deslocando-se, permanentemente sobre nós e sobre ela mesma” (VEIGA-NETO, 2000, p. 80, itálico nosso). Para a abordagem “simbólica-formal”, a preocupação é a de mostrar os limites (internos, certamente, mas também, por vezes, externos) dos discursos educacionais enquanto formas que procuram enquadrar a “realidade” a partir de pontos de vista bastante específicos, e projetando, a partir desses pontos, expectativas, prescrições, recomendações, justificativas, direitos e deveres.

Por outro lado, essa abordagem se interessa ainda por esclarecer como a construção dos espaços circunscreve e delimita as possibilidades (linguística, mas também extralinguística) da ação e permitem, por isso, fazer aparecer certos “sujeitos”. A exemplo do “asilo” – que, na “Idade Clássica”, surgia como um *locus* para uma nova visibilidade dos “loucos”, bem

diferente do modo como se os via Idade Média, ao mesmo tempo em que a medicina formulava um novo regime de enunciados sobre a “desrazão” (FOUCAULT, 1961 [1972], p. 450) – ou a exemplo da “prisão”, que, mais tarde, por meio da invenção do panóptico, dará nova forma de ver e de fazer ver o “criminoso” e o “delinquente”, enquanto o direito formulava novos enunciados fundamentais sobre o crime e a delinquência (FOUCAULT, 2004 [1975], p. 189) –, o “simbólico-formal” pensará as escolas não como um espaço “neutro”, mas como portadora de “regimes de visibilidade” que mereceriam ser interrogados por promoverem não apenas certas formas de ver, mas formas específicas de “assujeitamento” (*Idem*, pp. 147-151). A exemplo dos discursos – mas irreduzíveis a esses –, cada “regime de visibilidade” possuiria também um *a priori* que não deixaria de ser histórico e que a educação pode iluminar.

Mas essa contribuição para a “clareza” poderia ainda ser feita a partir de outro ponto de vista: aquele segundo o qual a característica definidora da educação seria a de oferecer ao educando a oportunidade para observar, analisar e ponderar acerca de suas próprias ações. Isto é, de interrogá-las quanto ao seu “sentido”. O educador poderia esclarecer, por exemplo, que, de uma perspectiva estritamente “racional”, ao assumir esta ou aquela posição, o “agente” deveria aplicar estes ou aqueles meios se quisesse guiá-la a termo. Mas pode também evidenciar que tal ou qual posição derivaria, quanto ao seu significado, dessa ou daquela ideia de valor. Procedendo desse modo, o objetivo de todo planejamento do processo de ensino-aprendizagem giraria em torno do esclarecimento de que “adotando tal posição, certa pessoa estará a *serviço de tal Deus e ofendendo tal outro* e que, se se desejar manter fiel a si mesma, chegará, certamente, a determinadas consequências íntimas, últimas e significativas” (WEBER, 2011 [1919], p. 56, *italico no original*). Desse modo, a adesão a um determinado valor implicaria a inevitável recusa a outro. A abordagem “simbólica-formal” acredita que, ao possibilitar que o estudante se dê conta disso, colocá-lo-ia em posição de melhor avaliar as consequências do que escolhe. E poderia entrever ainda que “quando se parte da experiência pura, chega-se [não a uma ‘verdade superior’ ou ‘eterna’, mas tão somente] ao politeísmo” (*Idem*, p. 49). Ou seja, ao “politeísmo” dos valores que caracterizam a “realidade” empírica.

Por abdicar da crença em qualquer posição valorativa como dotada de caráter “universal” – ou mesmo de um comportamento como “superior” aos outros (justificado, por exemplo, pelas “leis da história” ou por princípios “morais”) –, o objetivo da educação para a abordagem “simbólica-formal” não residiria na adaptação das “massas” ao “organismo social” (como advoga o “positivismo-funcionalismo”, de um ponto de vista “conservador”), nem na efetivação de outro modelo político-econômico (como quer o “materialismo-histórico”, de um

ponto de vista “revolucionário”). Para o “simbólico-formal” a educação “constitui-se numa tarefa de aristocracia espiritual” (WEBER, 2011 [2019], p. 25). Uma “aristocracia espiritual” que não se poderia traduzir, evidentemente, nem na figura do “revolucionário”, muito menos na do “adaptado”, mas, sim, na de quem alcançou a excelência em termos intelectuais. É uma educação votada, portanto, para a “crítica” de si.

Por conseguinte, a atividade do docente não poderia, para o “simbólico-formal”, ser aproximada daquelas exercidas pelos sacerdotes e líderes partidários, como vimos ser o caso do “positivismo-funcionalismo” e do “materialismo-histórico”. Ambos se arvoram, afinal, a dizer o que os outros têm ou não que fazer, como devem ou não agir, quais são as suas “reais necessidades” etc. Ao contrário, “o verdadeiro professor se impedirá de impor, do alto de sua cátedra, uma tomada de posição qualquer, seja abertamente, seja por sugestão — pois a maneira mais desleal é evidentemente a que consiste em ‘deixar os fatos falarem’” (*Idem*, p. 46).

Por isso, para a abordagem “simbólica-formal”, o professor é, por seu compromisso com a promoção da “clareza” e da probidade intelectual, aproximado da figura do “cientista”. O que não quer dizer que ele não poderia ter suas próprias convicções (quem assim o exige é o “positivismo-funcionalismo”). Mas a especificidade de sua atividade docente residiria em outra parte: estaria em esclarecer que toda ação (o que inclui aqui, como se supõe, o engajamento neste ou naquele discurso) implica na adesão a certas “ideias de valor” em oposição a outras, e que essa adesão acarreta certas consequências, “mas não pode ir além [disso], caso se limite a seu papel de professor e não queira transformar-se em demagogo” (*Idem*, p. 55).

Nas palavras de Foucault: “o que os intelectuais [dentre os quais estão os educadores] descobriram recentemente é que as massas não necessitam deles para saber [o que devem querer etc.]; elas sabem perfeitamente, claramente, muito melhor do que eles; e elas o dizem muito bem” (FOUCAULT, 1972, p. 131, tradução nossa). O papel do “docente” não poderia ser, assim, o de dizer aos outros como eles devem viver. Mas sim o de “interrogar novamente as evidências e os postulados, sacudir os hábitos, as maneiras de fazer e de pensar [que guiam as condutas], dissipar as familiaridades aceitas, retomar a avaliação das regras e das instituições” (FOUCAULT, 2001 [1984], pp. 676-677, tradução nossa). Em outras palavras: seu papel seria o de questionar a transparência e a univocidade dos signos.

3.2. O simbólico-formal e o cinema

O interesse da abordagem “simbólica-formal” pelo cinema não reside na capacidade desse em revelar a “realidade” ou o “sentido” inscrito nas próprias coisas. Nem tampouco que ele cumpra um papel “conservador” ou “revolucionário”. A ela, os filmes interessam porque são discursos, porque veiculam certas concepções do que é a história, de como acontecem as relações sociais, além de formular juízos acerca de como agimos e de como deveríamos agir. Por serem assim perspectivados, esta abordagem pressupõe que os filmes observam, sempre, a existência de certas regras que circunscreveriam suas possibilidades. Com efeito, são essas regras que o “simbólico-formal” propõe colocar em destaque para que possam ser apropriadas (mas também, de modo eventual, modificadas, subvertidas etc.).

Pierre Sorlin afirma que apenas potencialmente todas as combinações de imagens e sons no cinema seriam possíveis. Ao contrário, estaria “empiricamente claro que, em um momento dado, um grande número de associações passaria inadvertida, não estariam ligadas a nenhuma significação e provocariam o aborrecimento ou revolta” (SORLIN, 1977, p. 294, tradução nossa). A produção do cinema não poderia ser, portanto, para esta abordagem, pensada como se fosse arbitrária, livre de quaisquer barreiras impostas pelo visionamento. Nessa direção, ocorreria com os filmes o mesmo que ocorre com o texto escrito: “discursos construídos seguindo regras estritas, cuja inobservância faria passar o escrito da condição de ‘texto’ à de uma sucessão de palavras sem qualquer destinatário” (*Ibidem*). Como na literatura, na qual nenhum autor instituiria sozinho as regras que deve observar, no cinema as regras também não teriam sido inventadas individualmente por qualquer cineasta. O cinema delas apenas se apropriaria para suas produções.

Contudo, para esta abordagem, as semelhanças entre texto e filme não vão muito longe. Com efeito, ela afirma que um filme não é um texto: “ele pode ter, de início, um roteiro escrito, mas a sua colocação em imagem o transforma totalmente. [...] A análise fílmica supõe um mínimo de teorização e a definição de um método adaptado ao objeto estudado” (*Idem*, pp. 292-293). Portanto, deveríamos observar os procedimentos específicos empregados pelo cinema. E é pelos usos que cada produção faz deles que poderíamos alcançar as regras que as autorizam. Por exemplo: os ângulos da filmagem, a inserção de trilha sonora, as modificações de iluminação, o jogo com as cores, o ordenamento dos planos etc. Todos esses recursos favoreceriam, uma certa “leitura”, contribuindo para que chegássemos a uma determinada conclusão acerca do que é exibido.

Mas esta abordagem não propõe pensar os filmes para fazer repertórios ou inventários de técnicas e elementos figurativos (como se as cores, o jogo de luzes etc., tivessem algum significado inerente a eles mesmos). Ao contrário, “no interior do parâmetro relativamente estreito que é o das perspectivas de expressão e de comunicação em certa época intervêm permanentemente *modificações, deslocamentos e reavaliações*” (*Idem*, p. 295). O exame dos filmes interessa, pois, de uma perspectiva histórica e sociológica, “como pontos de vista sobre uma época” (*Idem*, p. 115). O “simbólico-formal” propõe, então, que é possível investigar no cinema o que nossa sociedade está, por exemplo, capacitada a ver numa dada época e como distribuí os dados de sua percepção. Cada uma de suas formações históricas abarcaria uma repartição do visível tanto quanto do enunciável feita sobre si mesma.

Segundo esta abordagem, a seleção e investigação de um conjunto de filmes permitiria, portanto, colocar (pelo menos) duas perguntas: “1) o que é o visível em um dado momento? [E,] 2) quais relações existem entre os diferentes aspectos do visível?” (*Idem*, p. 212). A primeira é a mais complicada a ser respondida, uma vez que, para o “simbólico-formal”, o visível – por paradoxal que essa afirmação pareça – é sempre o mais difícil de se ver. A ideia é a de que, na medida em que nos habituamos a uma imagem, esqueceríamos de seu caráter artificial, parariamos de observá-la de modo detido e, portanto, de interrogá-la. Ela passaria a compor o conjunto das nossas certezas. Além disso, dependendo do grau de desenvolvimento da técnica envolvida, nos acharíamos menos propensos a questionar o que vemos, aceitando os filmes como “reproduções” do “real”. Nesses casos, seriam raros os momentos em que prestaríamos uma atenção contínua aos procedimentos que os integram.

Para problematizar essa tendência, o “simbólico-formal” retoma e sublinha, em primeiro lugar, que o cinema é produção, que aquilo que o cinema faz é produzir – e, para tal, destaca a origem etimológica dessa palavra. Escreve Baudrillard: “A acepção original [do termo “produzir”, *pro-ducere*], com efeito, não é a da fabricação, mas a de tornar visível, de fazer aparecer e comparecer. [...] Produzir é materializar à força o que é de outra ordem, da ordem do segredo e da sedução” (BAUDRILLARD, 1979, pp. 55-56, tradução nossa). Posto nesses termos, a produção cinematográfica seria uma dimensão do “mundo da produção, nosso mundo”, cuja característica principal é, para o “simbólico-formal” (como indicamos antes), a de tentar exterminar, precisamente, o que é de “outra ordem”, o que é da “ordem do segredo e da sedução” (a “ambivalência”) em nome da “objetividade” e da “positividade”.

Em segundo lugar, esta abordagem recupera a noção de signo. “Um aspecto fundamental de um signo é que ele responde a uma convenção. Ora, a construção cinematográfica tem por base uma quantidade enorme de convenções: a do enquadramento [...], a da representação plana, a da organização descontínua das variações de proporção [...] etc.” (SORLIN, 1977, pp. 54-55, tradução nossa). Desse modo, é por meio de convenções que os signos seriam coordenados no cinema para fazer aparecer um “sentido” ali mesmo onde não há “sentido” algum. Nessa direção, a abordagem “simbólica-formal” se interessa por destacar que, em cada época, os filmes recorrem a um certo número de signos com uma significação muito bem delimitada e que são, por isso, imediatamente compreendidos. Esses signos seriam aquelas imagens que parecem mais evidentes, possuidoras de uma qualidade não “ficcional”, em que a conexão entre o representante e o representado surge como “natural” e “necessária” (*Idem*, pp. 214-215). Neles, qualquer vestígio da convenção parece ter sido apagado.

Para interrogar signos desse tipo, seria preciso fazer perguntas como: que imagens ou que grupos de imagens designaram, sem grande equívoco, em meados do século XX, o século XVIII ou a Idade Média? Qual é o conjunto de vistas que os filmes produzidos durante a Guerra Fria ofereceram dos Estados Unidos e que pareceu fiel, exato ou mesmo inquestionável a seus contemporâneos? Etc. Podemos perceber, a partir daí, como a noção de visível torna-se decisiva, para o “simbólico-formal”, quando o que está em jogo é questionar os filmes que pretendem integrar o universo já conhecido, familiar – isto é, os “documentários” ou filmes que tendem a se confundir, com maior facilidade, com o que chamamos de “real”. Quais signos, visuais e sonoros, são mobilizados para identificar a “realidade” na qual acreditamos viver? Quais são aceitos sem hesitação? Como pano de fundo a essas questões está o posicionamento do “simbólico-formal” de que “a tela revela ao mundo não como ele é, senão como se o seleciona, como se o compreende em uma época determinada” (*Idem*, p. 33), e de que o “realismo” não passa de “uma estreita delimitação de signos, sua evidência e a gama de escolhas que os autoriza” (*Idem*, p. 186).

Entretanto, haveria momentos nos quais o próprio cinema perturbaria a familiaridade dos esquemas, colocando em questão a “realidade” daquilo que dá a ver e ouvir. Esses momentos seriam aqueles nos quais o “simbólico” se faria sentir, em que os signos seriam desviados de qualquer destinação “natural” ou “necessária”. Momentos nos quais seríamos lembrados de que, ao invés de ser uma “janela para o real”, o cinema é, antes de mais nada, uma linguagem. Nesses casos, ele deixaria de fazer parte do “mundo da produção” e passaria para o lado da sedução – na acepção latina da palavra “*se-ducere*: afastar, desviar do caminho”

(BAUDRILLARD, 1979, p. 38, tradução nossa). Uma ação que arrasta a experiência com as imagens para longe da “positivação”, da univocidade, da constância – características por meio das quais nossa sociedade define o que é a “verdade”. Então, para esta abordagem, poderíamos falar de um cinema que faz poesia, no qual os signos recuperam opacidade e o “sentido” nos elude, por oposição a um cinema prosaico, no qual eles permanecem transparentes e o “sentido” do que vemos e ouvimos é pleno.

Mas tudo o que foi dito mais acima sobre o “visível” ainda reclama a resposta à pergunta: quais relações existem, no interior dos filmes, entre os diferentes aspectos desse “visível”? Para isso, a abordagem “simbólica-formal” propõe introduzir um instrumento de análise: a “diferença de densidade”. Para ela, certas faces do “visível” seriam “extremamente fortes, têm consistência suficiente para passar de um filme a outro, para ocupar largas sequências; outras [...] parecem ligeiras e fugidias” (SORLIN, 1977, p. 217).

A proposta é a de que poderíamos investigar e comparar a densidade das diferentes facetas do “visível” (no interior de um mesmo filme, mas também entre filmes diferentes) por sua duração, pela quantidade de pormenores mostrados, pelo jogo de planos (grande, panorâmica etc.) etc. Seria útil, por conseguinte, interrogar a maneira com que aparecem, nos filmes, os diferentes grupos sociais, os diferentes espaços, as diferentes atividades – uma vez que o valor de cada um deles não seria nunca absoluto, mas definido na relação com os demais. Por exemplo, a importância dos homens em um filme não está neles mesmos, mas na relação que estabelecem com as mulheres (tempo de tela, forma de enquadramento, iluminação, os espaços nos quais aparecem etc.). Portanto, para o “simbólico-formal”, as diferenças de densidade não seriam estatísticas, mas relacionais. Alguns aspectos do “visível” se fariam mais proeminentes do que outros.

Cada análise identificaria, por isso, uma “estruturação” do “visível”, mas também do “invisível” – termo que não é empregado, por esta abordagem, para indicar tudo aquilo que não está em um filme (a lista seria infinita), mas, simplesmente, aquilo diante do qual a imagem estaca (os lugares em direção aos quais a câmera não avança; as atividades cuja existência a própria narrativa sugere, mas que não acompanha; os grupos sociais aos quais o filme não dá atenção etc.) (*Idem*, p. 212).

Portanto, para o “simbólico-formal”, cada filme é um agenciamento formal por meio do qual são criados o “tempo”, o “espaço”, mas também o “sistema social” – uma relação entre indivíduos e grupos no interior de narrativas com começo, meio e fim. Como diz Sorlin:

“Colocando em relação indivíduos e grupos, cada filme constitui em seu interior, em seu *mundo ficcional* criado na tela, as hierarquias, os valores, as redes de trocas e de influência” (*Idem*, p. 237, itálico nosso); “Em outros termos, *a construção funda* a imagem cinematográfica da sociedade, a sociedade tal como se a mostra no cinema” (*Idem*, p. 270, itálico nosso). Desse modo, essas “ficções” testemunhariam pontos de vista específicos (os de suas respectivas produções) e trariam informações sem equivalente sobre as “ideias de valor” que os dominaram. Por outro lado, o estudo de um conjunto de filmes poderia identificar o “modo de construção” prevalente durante um determinado período da história. Assim, se poderiam alcançar tanto as regras que orientaram produções específicas quanto os valores que exigiam a adesão a essas mesmas regras no contexto ampliado de uma época.

Por tudo isso, o entendimento desta abordagem é o de que os filmes deveriam sempre ser encarados como “representações” ou “simulações” do “real” – nunca como “reproduções”. Conforme escreveu Pierre Francastel: “[a imagem do cinema] existe essencialmente no espírito, sendo [um ponto de] referência na cultura e não [um ponto de] referência na realidade” (FRANCASTEL, 1983, p. 193, tradução nossa).

Porém, que se tenha considerado, num determinado momento, um filme “realista” ou que se o tenha confundido com o “real” é, para ela, algo do maior interesse. Ao invés de julgá-lo de acordo com nossa crença no que essa “realidade” é ou deixa de ser, a abordagem “simbólica-formal” propõe investigar o que, afinal, foi considerado “realista” – mas também “fantástico”, “surrealista”, “grotesco”, “assustador”, “emocionante”, “tedioso” etc. – e responder, com isso, à pergunta: “se se considerou verdadeiro o filme, quais foram, à época, os critérios da verdade?” (SORLIN, 1977, p. 185).

4. Os tipos-ideais

Reunimos os elementos para a construção de três tipos-ideais, três formas distintas de pensar as relações entre sociologia, cinema e educação. Despindo-as de qualquer referência autoral ou histórica, podemos resumi-las no que segue:

- A) **A forma típica-ideal do “positivismo-funcionalismo”** apresenta a história da “humanidade” como uma “evolução” em três “estágios” (“mágico-religioso”, “metafísico” e “científico”). Para ela, essa história tem um “sentido” determinado (a marcha da “razão”); ou seja, obedece a um “progresso” que contrasta a busca

pela satisfação de “necessidades primitivas” (pautadas pela “imaginação”) com a conquista de “necessidades reais” (pela via da “ciência positiva”). Ela posiciona-se, por isso, contra as “representações imaginárias” e em favor da “racionalidade” e da “objetividade”. Essa “objetividade” tem como pressuposto teórico a cisão cartesiana entre “sujeito” e “objeto” e se efetiva por meio da observação de fatos (a “realidade” e o “sentido” das coisas estão inscritos nelas mesmas). Para o “positivismo-funcionalismo”, a observação científica é aquela que se livra de “pré-noções” e não se ocupa de causas primeiras. Ela procede por “categorizações”, procura identificar “leis” invariáveis (com base nas quais possa explicar e prever os desenvolvimentos da sociedade), além de consolidar a unidade do entendimento, marcada pelas noções de continuidade, homogeneidade e constância. Seus inimigos são: a “desordem”, a “anarquia” e a “anomia” sociais. Seu objetivo é garantir a adaptação dos “indivíduos” e, assim, a própria saúde do “organismo social”. Por isso, considera a atividade puramente crítica um perigoso obstáculo a esse fim.

A “educação de massas”, defendida por esta abordagem, é pautada pelo “bom senso” – atributo “necessário” para a conservação da “harmonia” e a sobrevivência de “todos” (é uma educação “conservadora”). Nela, existe o primado dos conteúdos em relação à pesquisa (análogo ao do ensino sobre a aprendizagem). Ela se ocupa em estabelecer um currículo a partir de uma hierarquia de conteúdos disciplinares correspondentes às “funções” que os indivíduos desempenham na sociedade. E se preocupa também em “inculcar” o “espírito da disciplina” considerado “necessário”. Subordinada a seu objetivo primeiro (garantir a saúde do “organismo social”), as escolas são pensadas como responsáveis por assegurar a “reprodução social”. Para isso, os professores deveriam adaptar os estudantes ao meio. A autoridade desses professores é vista como análoga à do feiticeiro e à do sacerdote que revelam os desígnios de Deus aos homens (no caso, os professores revelariam as “necessidades” da sociedade). Por sua vez, caberia a essa sociedade lembrar quais os sentimentos e ideais a escola deveria “inculcar” nos estudantes.

O “positivismo-funcionalismo” tenta efetuar um corte seco entre o “real” e a “ficção” (essa última entendida como “erro”, “imaginação” etc.). De acordo com esse corte, o cinema serve, por um lado, de instrumento para a coleta de “dados” para a pesquisa científica. Como o “sentido” e a “realidade” das coisas está inscrito nelas mesmas, bastaria ter olhos para ver – e o aparelho técnico da fotografia e do cinema, por suprimir a interferência perniciosa da “imaginação” humana, seria

capaz de produzir imagens “superiores” àquelas da pintura e do desenho. O fotógrafo e o cineasta ideais são, aqui, “espelhos” que não discriminam – eles apenas organizam repertórios e inventários “objetivos” dos fatos. Compatível com a empresa colonial, o cinema é utilizado para estabelecer uma hierarquia das sociedades. Por outro lado, embora esta abordagem se ocupe mais da tendência “realista” que seria inerente ao cinema, os filmes “ficcionalis” lhe interessam enquanto produtos comerciais oriundos de uma indústria que pode se aprimorar com a ajuda da “ciência positiva”. Desse modo, o estudo dos filmes “ficcionalis” permitiria descobrir a existência de correspondências entre as formas de associação produtiva entre “sujeitos reais” e o sucesso comercial de seus produtos, possibilitando prever resultados e efetuar investimentos mais seguros.

B) A forma típica-ideal do “materialismo-histórico” apresenta a transformação histórica das sociedades em termos de uma “luta de classes” ou de embates entre “forças produtivas” em desenvolvimento e “modos de produção” já estabelecidos (“antigo”, “feudal”, “asiático” e “capitalista moderno”). A história tem, por isso, uma “direção” determinada pelas lutas e pelo desenvolvimento das “forças produtivas”. Contra as “representações imaginárias” desse processo, fala de “necessidades reais” e em favor da “objetividade” (embora essa última esteja sempre condicionada pelo pertencimento de “classe”). Considera o “idealismo” na contramão da história (pretende superá-lo). Busca “leis” invariáveis para prever e explicar o movimento da história e defende haver um “progresso” – mas que esse tem sido marcado por uma “contradição” relativa às “reais” condições da “liberdade” humana. Procura consolidar a unidade do entendimento e afirma que o avanço desse ocorre dialeticamente por meio da relação entre “sujeito” e “objeto”. Defende a ideia de que a “realidade” social é uma totalidade em que todas as partes se relacionam, mas que são, em “última instância”, determinadas pelo econômico. Igualmente, define o ser humano a partir de sua relação com o econômico – isto é, sendo essencialmente um “trabalhador”. Seu objetivo político é o de “revolucionar” as condições de produção existentes (“propriedade privada dos meios de produção social”) por considerá-las um “entrave” ao desenvolvimento da história (isto é, das “forças produtivas” e da humanidade). Seus inimigos são, por isso, os “ideólogos” (pensadores “idealistas” da “economia-política clássica” etc.), a filosofia tradicional (que só interpreta e não transforma a “realidade”) e os “capitalistas” (“burgueses”).

Preocupa-se em efetivar uma “educação de massas” dirigida pelo “espírito crítico”. Pauta-se pela ideia de transformação “necessária” para alcançar a plena consumação da “humanidade” e propõe uma “pedagogia revolucionária”. Defende a transmissão de conteúdos (historicizados) e a incorporação de métodos de ensino próprios à insubordinação e à “luta proletária”. A partir da concepção de que a “realidade” é uma totalidade, compreende que os conhecimentos não poderiam ser ensinados de forma fragmentada. Por isso, é favorável à “interdisciplinaridade” curricular. Na educação, assim como na filosofia e na ciência, seu objetivo é político – a “transformação social”. No caso, propõe uma didática na qual o docente define a prática social que deve ser transformada, guia o discente a se apropriar dos conhecimentos úteis para a transformação dessa prática social e o faz num determinado sentido (na direção do fim da exploração “capitalista” e da instauração de uma sociedade sem classes). Assim, a atividade docente “revolucionária” no âmbito da educação é pensada de modo análogo à de um partido “revolucionário” no âmbito da política (como esse eleva a consciência dos “proletários” à altura da “tarefa histórica”, o professor “revolucionário” atua para que os estudantes se apropriem de conteúdos produzidos pela “classe trabalhadora” para “transformar” a prática social). E esta abordagem propõe denunciar ainda o papel sempre subordinado do “sistema escolar” em relação à ordem social “capitalista”.

Para o “materialismo-histórico” a importância do cinema, como é a das escolas, reside no fato de que ele pode preparar o “espírito” para a “revolução”. Seu estudo permite desnaturalizar o aparelho perceptivo ao mesmo tempo em que explicita o primado, em última instância, das relações “infraestruturais” sobre as “superestruturais”. Além disso, o cinema é entendido como parte de uma “indústria cultural”, no interior de um complexo de instituições capitalistas mais amplo, que obedece à busca por lucro e controle social antes de qualquer outro objetivo. Em simultâneo, também é pensado como um lugar onde se expressa a “contradição social” com o potencial de ser um “acelerador” do movimento histórico. O filme pode subordinar a “imaginação” à tendência “realista” na criação de imagens, servindo para revelar as “reais condições da vida material”. Nesse uso científico, o próprio cinema poderia assumir o papel de “espelho” da “realidade”, mas nunca os homens que dele se utilizam – esses continuariam condicionados por seus respectivos lugares na “luta de classes”.

C) O forma típica-ideal do “simbólico-formal” considera impossível apresentar, de modo não arbitrário, uma “finalidade” histórica. Por conseguinte, ela desconfia de toda a tentativa de avaliá-la em termos de “progresso” e rejeita a perspectiva de que qualquer “lei” possa obrigá-lo a se efetivar nessa ou naquela “direção”. O “simbólico-formal” julga, ainda, todo o entendimento “objetivo” do processo tão errôneo quanto pode ser qualquer “ficção” – mas não nega o valor desse “erro” para a vida. Considera que todas as formulações conceituais mais familiares do “pensamento ocidental” (“causa” e “efeito”; “sujeito” e “objeto”; “objetivo” e “subjetivo”; “necessidade”, “vontade” e “motivação” etc.) podem ser instrumentos úteis à vida, mas que, não raro, nos esquecemos que são apenas “ficções” e se tornam, por isso, profecias autorrealizadas. O “simbólico-formal” recusa, também, qualquer “substrato”: não há “ser” que anteceda o fazer, não há “agente” por trás da ação. Para ele, a ação é tudo. Nega, por isso, tanto a cisão cartesiana entre “sujeito” e “objeto” quanto qualquer tentativa “dialética” para “superar” essa antinomia. Ele relativiza a apreciação das ações em termos de “racional” e “irracional” (o que, de seu ponto de vista, seria uma essencialização). Para ele, a “realidade”, tomada “em si mesma”, é sempre “ambivalente”. Acerca dela se fazem juízos condicionados por certas “ideias de valor” irredutíveis entre si. Para o “simbólico-formal”, aquilo que chamamos de “realidade” histórica é, então, formada por esses pontos de vista “valorativos”. O “mundo da produção, nosso mundo” seria caracterizado pela tentativa de extermínio dessa “ambivalência” e pela “positivação”.

A educação, para a abordagem “simbólica-formal”, é pautada pelo objetivo de conferir clareza quanto às regras dos discursos que circulam nas sociedades, quanto aos regimes de visibilidade por meio dos quais somos “assujeitados”, e quanto aos “axiomas últimos” e às consequências das ações que podemos adotar. Por não reconhecer nenhuma posição “valorativa” como absoluta, nega a possibilidade de emitir, com base na ciência, qualquer prescrição ao comportamento humano. Considera que propor currículos para a escola não é, por isso, tarefa da ciência, mas sim da política. E entende que é mais importante explicitar as condições por meio das quais certos conteúdos assumem o *status* de “necessários”, “importantes”, “verdadeiros”, do que julgá-los. Ela favorece, por isso, a pesquisa “crítica”. Rejeita, também, que o educador seja encarado como um sacerdote ou como um agente político. Para ela, o educador se aproxima muito mais do cientista cujo objetivo não é o de advogar em favor da adaptação, nem da insubordinação, mas simplesmente

promover a existência de uma “aristocracia espiritual” e, por consequência, a “crítica” de si por parte dos estudantes.

Ele encontra no cinema uma série de procedimentos que visam a tentar limitar ou mesmo impor um certo entendimento do que se passa em sociedade, do que são as relações humanas. Assim, expor as regras de criação narrativa do filme é, para o “simbólico-formal”, também prestar serviço ao ideal de “clareza”. Ele se preocupa, em particular, com a transparência dos signos mobilizados. Por isso, pergunta: quais imagens são imediatamente percebidas pelo público? Mas pergunta ainda: o que está “visível” e o que fica “invisível” em uma dada época? Há diferença de densidade quanto à apresentação dos espaços, lugares, atividades, estratos sociais etc., que compõem a sociedade no cinema? Existe um modo de construção que prevalece num determinado período? Se sim, qual? De todo modo, ele não recomenda julgar os filmes de acordo com uma escala de “realismo”, pois, para ele, cinema nunca é “reprodução” da “realidade”, mas sempre uma “ficção”. Por isso, deve ser encarado como “representação” ou como “simulação”. E o mais importante é, nesse caso, investigar o que, nele, cada época reconheceu como sendo “realista”, “fantástico”, “poético”, “escandaloso” etc.

No próximo capítulo investigaremos, com ajuda de nossas “ficções”, os livros didáticos por nós selecionados. Verificaremos, nesses livros, não apenas como aparecem construídas as propostas de ensino de sociologia com o cinema, mas qual “modo de construção” prevalece no conjunto (nos apropriando do termo que, como indicamos, advém dos estudos cinematográficos).

Acreditamos que, com nossos tipos-ideais, lançaremos luz sobre algo que, possivelmente, não poderíamos ver de outro modo – e que, se víssemos, não poderia ser objeto de controle por parte do leitor. Diríamos, “isso é materialista”, “aquilo é positivista” e caberia a ele decifrar o que, de fato, queremos dizer com isso.

Ao mesmo tempo, porém, nossos instrumentos de pesquisa mostrarão sua utilidade na medida em que, contrastados com o empírico, explicitarem a sua própria “irrealidade”. Ou seja, na medida em que o material selecionado para esta investigação evidenciar não uma compatibilidade plena, mas sua *especificidade* frente ao tipo-ideal.

Todavia, consideramos que será oportuno indicar, de início, alguns elementos que, ao término do capítulo, auxiliarão o leitor a compreender porque interpretamos o resultado de nossa análise dos livros didáticos como o fizemos. Referimo-nos à questão do pertencimento da sociologia à escola brasileira. Algo que, como indicamos ser também o caso das relações entre imagem e sociedade, não é desprovido de uma história.

CAPÍTULO III – ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS

Neste capítulo, optamos por começar identificando o que os livros didáticos selecionados afirmam em uníssono para, em seguida, orientar nosso olhar para o que eles têm de específico – em especial, no que concerne aos usos do cinema para o ensino de sociologia. Portanto, embora nossa abordagem vise a alcançar o que é particular de um determinado fenômeno, não entendemos que haja nenhum impedimento (lógico ou prático) para que se reconheça, de início, a existência de certas “regularidades” nos enunciados presentes nos próprios livros. A advertência, como Weber coloca a propósito das “leis da história”, é a de que essas recorrências, se podem servir como ponto de partida, não devem, nunca, ser encaradas como ponto de chegada a uma sociologia que se pretenda empírica:

Pois quanto mais vasto é o campo abrangido pela validade de um conceito genérico – isto é, quanto maior a sua extensão –, tanto mais nos afasta da riqueza da realidade [empírica], posto que, para poder abranger o que existe de comum no maior número possível de fenômenos, forçosamente deverá ser o mais abstrato e pobre de conteúdo. (WEBER, 2006 [1904], p. 57)

Portanto, concluir que todos os livros selecionados para uma investigação se autointitulam, de igual modo, “livros didáticos”, por exemplo, é algo muito diferente de tecer essa mesma consideração como uma preliminar. A primeira via é trilhada por quem quer as semelhanças e, portanto, entrever a existência de outro mundo, formado por denominadores comuns que correspondem à “verdade” das coisas. A segunda, é trilhada por aqueles que se recusam a virar a costas a este mundo e dá a ver as distâncias que configuram, como diz Weber, a “riqueza da realidade [empírica]”.

Com efeito, foi essa mesma precaução que esteve implícita em nossa exposição até aqui: no primeiro e segundo capítulos, como o leitor deve lembrar, partimos de “conceitos genéricos” (a saber, noções como “imagem” e “sociologia”). A nossa pressuposição era a de que esses conceitos recobriam uma série de questões, problemas, pontos de vista e valores, historicamente variados, capazes de suscitar modos de pensar e de agir radicalmente divergentes uns dos outros. Entendemos que nossa tarefa como investigadores passava pela explicitação disso. Esperamos ter alcançado esse fim. E esperamos ainda ter deixado claro que o que é “genérico”, por sua própria qualidade (como um “universal”), não se confunde com um tipo-ideal. Reforcemos esse ponto:

(...) nenhum conceito genérico possui, como tal, um caráter “típico” [...] Quanto mais se trata de classificações de processos que se manifestam na realidade de maneira maciça, tanto mais se trata de conceitos genéricos. Ao contrário, quanto mais se atribui uma forma conceitual aos elementos que constituem o fundamento da significação cultural específica das relações históricas complexas, tanto mais o conceito, ou o sistema de conceitos, adquirirá o caráter de tipo-ideal. Porque a finalidade da formação de conceitos de tipo-ideal consiste sempre em tomar consciência, rigorosamente, não do que é genérico, mas, ao contrário, do que é específico a fenômenos culturais. (*Idem*, p. 89)

Assim, quem fala de “sociologia” emprega um “conceito genérico” que recobre a própria “realidade” que afirma querer exprimir – ao passo que quem emprega tipos-ideais de sociologia “positivista-funcionalista”, “materialista-histórica” e “simbólica-formal”, o faz como quem emprega um instrumento para identificar o que há de individual em cada caso.

Aproximemo-nos, agora, de nossos “objetos” de análise: os livros aprovados pelo PNLD de 2021. O que primeiro podemos notar? Que todos referenciam, de um modo ou de outro, que a sociologia faz parte do ensino médio e propõem, por isso, usos do cinema para o ensino dessa ciência. Ao invés de passar ao largo de tais afirmações, propomos partir delas. Se formos bem sucedidos, o leitor poderá ponderar, ao término do capítulo, como e em que medida expressões como essas, transparentes à primeira vista, podem recobrir um conjunto de possibilidades que variam não só segundo os diferentes momentos da história, mas também no interior de um mesmo recorte temporal. Assim, também neste capítulo, continuaremos orientados pela certeza de vale a pena devolver as coisas à descontinuidade que lhes é própria, uma vez que isso permitiria aprofundar o sentimento que, no nosso entender, anima e define o próprio ofício do sociólogo: o espanto diante do que é óbvio.

A sociologia no ensino médio

O ano é 1882. Àquela ocasião, alguns pareceres apresentados ao Parlamento Imperial sinalizavam uma perspectiva favorável à entrada da, então, nova ciência “positiva” da sociedade e da moral nos currículos brasileiros. Escreve Rui Barbosa: para a escola secundária, são recomendados “elementos de sociologia do direito constitucional” (BARBOSA, 1882, p. 247); para a escola normal, responsável pela formação de professores primários, “instrução moral e cívica. Sociologia, abrangendo as noções fundamentais de direito pátrio e economia política” (BARBOSA, 1883, p. 169); para os cursos universitários de direito, e em substituição ao direito natural, “pois que é a metafísica” – a “sociologia” (BARBOSA, 1882, p. 106).

Oito anos mais tarde, a recém-proclamada República dos Estados Unidos do Brasil, publicou, no ano de 1890, dois decretos. O primeiro fixava, para as escolas do Exército, a “Cadeira – Sociologia e moral”, e o segundo, para o “Curso de Scencias e Letras” da Escola Normal da Capital Federal da República, a disciplina “Sociologia: instituições fundamentaes da existencia social, leis da evolução do entendimento, da actividade e do sentimento”, os exames a serem aplicados (“prova escripta e oral”, inclusive sobre “sociologia e moral”), além da contratação de professores (dentre os quais um professor de “sociologia e moral”) (BRAZIL, GOVERNO PROVISÓRIO, 1890a, 1890b). A esses decretos, seguiram-se outros. Por exemplo: os que se referiam à “Instrução Primaria e Secundaria do Districto Federal”, à Escola Politécnica, e à Escola de Minas em Ouro Preto (BRAZIL, Governo Provisório, 1890c, 1890d, 1891). Todos instituíaam, de algum modo, uma ou outra disciplina de sociologia. Podemos notar, pela tônica dessas primeiras propostas, bastante centradas nas questões da moral e do “civismo” que a sociologia brasileira era pensada, então, a partir do ponto de vista do “positivismo-funcionalismo”. Por isso, podemos dizer que sua “função” replicava, por assim dizer, aquela preconizada pelos precursores desse pensamento no contexto francês, pelo menos desde o começo do século XIX: ajudar a consolidar uma sociedade “burguesa” frente ao colapso do regime monárquico. Sabemos, entretanto, que os decretos de Benjamin Constant não chegaram a ser implementados nas escolas e faculdades, como queria o Governo Provisório, e as legislações subsequentes eliminaram a sociologia dos currículos.

Trinta anos se passaram até que ela voltasse a ser candidata ao currículo escolar. Com efeito, apenas com uma reforma educacional promovida nos anos 1920 foi assegurada a entrada da sociologia nas escolas. No corpo da lei, ela apareceu como uma disciplina do secundário (BRASIL, 1925). Supomos, por isso, que à sociologia foi garantido um domínio próprio (ou seja, sem reduzi-la ao ensino da moral, do direito constitucional etc.). Isso não quer dizer que as preocupações “positivistas-funcionalistas” estivessem ausentes dessa reforma. Elas apareceram na “Instrução moral e cívica” que recebeu uma cadeira alternativa, separada da sociologia. Podemos observar a disposição dessas disciplinas: “Instrução moral e cívica” estava destinada ao primeiro ano; “Sociologia”, ao sexto. Isso é relevante, uma vez que, segundo a lei, “o certificado de aprovação final do 5º anno do curso secundário [seria] condição indispensável para a admissão a exame vestibular para matrícula em qualquer curso superior, suprimidos os exames parcellados de preparatórios”. O sexto ano conferiria uma titulação a mais, mas não obrigatória para a conclusão dos estudos e ao ingresso no ensino superior: “ao estudante que fizer o curso [do] 6º anno e fôr aprovado em todas as materias que o constituem

será conferido o grau de bacharel em ciencias e letras”. Assim, a lei tornava compulsória a matrícula no curso de “Instrução moral e cívica” – ao passo que o de sociologia, embora fosse de oferta obrigatória, tinha matrícula opcional.

Entretanto, seguiram-se reformas estaduais que expandiram o ensino de sociologia (“Sociologia Educacional”, “Sociologia Geral”) para as escolas normais (DISTRITO FEDERAL, 1928 e PERNAMBUCO, 1929 [1928]). Mesmo o golpe de Estado de 1930 e o início da Segunda República (também chamada de “Era Vargas”) não alteraram o que parece ter sido uma tendência social a assegurar à sociologia um espaço próprio nos currículos. Ao contrário, reforçaram-no, a exemplo da reforma que determinou a inserção da sociologia nos currículos dos cursos complementares (preparatórios para o ingresso nos cursos de “jurídico”, “medicina, pharmacia e odontologia”, “engenharia e architectura”) (BRASIL; GOVERNO PROVISÓRIO, 1931) –, da publicação do *Manifesto de fundação* da Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo (1933) – que fundou o primeiro curso superior de sociologia, compromissado com uma educação para as “elites” e orientado de forma “eminentemente científica, à altura das exigências do meio social contemporâneo” – e da criação da Seção de Sociologia e Ciência Política da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (SÃO PAULO, 1934).

Desse modo, embora o ensino de sociologia tenha sido proposto, de início, de maneira análoga à que ocorreu na França (na qual, no começo do século XIX, sentia-se a “necessidade” de consolidar a nascente sociedade “burguesa”), podemos notar que, no Brasil, a sociologia seguiu um caminho *sui generis*, aparecendo primeiro no secundário e só mais tarde no ensino superior. Podemos depreender, daí, que ela já era valorizada como parte da formação das gerações mais jovens quando passou a sê-lo para a formação de adultos.

Frente a isso, encontramos na Terceira República (“Estado Novo”) um ponto de inflexão. Após 17 anos no ensino secundário, a chamada Lei Orgânica do Ensino eliminou a obrigatoriedade das disciplinas “Sociologia” e “Instrução moral e cívica” dos currículos escolares de 2º grau em todo o território nacional. Contudo, no que diz respeito à “Instrução moral e cívica”, a lei enfatizou que ela estaria presente na execução de todos os programas, uma vez que esses, doravante, estariam obrigados a transcorrer “em termos de elevada dignidade e fervor patriótico” (BRASIL, 1942). Pouco tempo depois, os currículos das escolas normais também sofreram alterações. Como no secundário, a educação moral, enquanto

disciplina específica, também foi eliminada, ao passo que apenas a obrigatoriedade da disciplina “Sociologia educacional” permaneceu intacta (BRASIL, 1946).

Seis anos mais tarde, embora a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional tenha determinado a criação de um “curso especial a que ter[iam] acesso os licenciados em pedagogia, filosofia, psicologia ou ciências sociais” para “orientação educativa”, ela não recuperou a obrigatoriedade das disciplinas de sociologia no secundário (BRASIL, 1961). Além disso, o Conselho Federal de Educação indicou quais eram as disciplinas obrigatórias para o currículo nacional – dentre as quais a sociologia também não constava. O mais próximo dela foi uma “optativa”, mencionada em meio a uma lista com outras quinze opções, que recebeu o nome vago de “Estudos Sociais” (BRASIL; CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, 1962).

Porém, não é correto afirmar que esse constrangimento tenha sido fatal para o conjunto do ensino de sociologia no Brasil. Isso porque, ele não foi abalado na educação superior. Ao contrário: nele, a sociologia se expandiu e, até mesmo, prosperou. *Verbi gratia*, temos, durante a Quarta República (também conhecida como “República Populista”), a criação do Instituto Brasileiro de Economia, Sociologia e Política (1953), uma instituição que, depois, deu origem “no Ministério da Educação e Cultura [, a] *um curso de altos estudos sociais e políticos, denominado Instituto Superior de Estudos Brasileiros*” (BRASIL, 1955, itálicos nossos). Seu objetivo declarado era “*o estudo, o ensino e a divulgação das ciências sociais, notadamente da sociologia, da história, da economia e da política, especialmente para o fim de aplicar as categorias e os dados dessas ciências à análise e à compreensão crítica da realidade brasileira*” para a “*elaboração de instrumentos teóricos que permit[issem] o incentivo e a promoção do desenvolvimento nacional*” (*Ibidem*, itálicos nossos).

Trata-se de um marco importante, uma iniciativa, sem exagero, excepcional – menos por sua produção, acerca da qual, aqui, não nos ocuparemos, mas mais pelo seu significado na história da sociologia no Brasil. Sua própria existência sugere uma forma de reconhecimento e de uma, então, crescente valorização do ensino superior e da pesquisa em sociologia. Algo, ao que tudo indica, sem precedente na história do país. Por isso, seu exemplo sugere que, no contexto do qual já participava a Lei Orgânica do Ensino, parece ter ocorrido uma reviravolta na percepção social que prevaleceu na primeira metade do século XX acerca da sociologia. Ela deixava de ser tida como relevante no ensino secundário (isto é, deixava de ser valorada como

importante para a formação das novas gerações), mas suas pesquisas recebiam um inédito respaldo do governo brasileiro para a formulação de políticas públicas.

O projeto do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) se apoiava na crença “progressista” de que o “desenvolvimento nacional” (leia-se: crescimento econômico) viria acompanhado de uma extensão ampla de benefícios a toda a sociedade brasileira. Todavia, ao longo dos anos, muitos de seus fundadores o abandonaram e alguns deles se justificaram dizendo que o propósito original do ISEB teria se perdido. Para eles, o Instituto teria se tornado “uma escola de marxismo-leninismo, com honrosa exclusão talvez de alguma dissidência, devidamente neutralizada” (RAMOS, 1963, p. 10). Isso pode ser interpretado como a crescente adesão dos profissionais do ensino superior à abordagem “materialista-histórica”? Ou seria apenas mais um exemplo da excepcionalidade do ISEB? Considerar essas possibilidades nos levaria muito longe de nossa investigação. Por ora, basta observar que o golpe de Estado que pôs fim à Quarta República foi perpetrado com o pretexto de salvar a “nação” de uma ameaça “comunista” e que uma das primeiras ações do novo governo, na ditadura que se seguiu, foi a extinção do ISEB (BRASIL, 1964).

Entretanto, tal como na retirada da sociologia dos currículos secundários pela Lei Orgânica do Ensino, do fechamento do ISEB e da perseguição que a ditadura promoveu ao “materialismo-histórico”, não nos parece correto depreender que o lugar da sociologia na educação superior, como um todo, estivesse ameaçado. Isso porque, as leis e decretos do período, às quais tivemos acesso, não nos permitem identificar outros fechamentos por ação do novo governo federal. Além disso, o período coincide com as iniciativas privadas que criaram novos institutos de pesquisa “aplicada” em ciências sociais, institutos esses que permanecem atuantes até hoje – por exemplo, o Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (CEBRAP), em 1969, e o Centro de Estudos de Cultura Contemporânea (CEDEC), em 1976. Assim, podemos supor que, embora o governo tenha decretado o fim do ISEB, na sociedade prevaleceu o entendimento de que o ensino superior de sociologia (irredutível ao “materialismo-histórico”) importava – em particular, por suas pesquisas “aplicadas”.

Enquanto isso, ocorreram mudanças no ensino escolar. Primeiro, passou a figurar no currículo das escolas de todos os graus a disciplina obrigatória “Educação Moral e Cívica” (BRASIL, 1969). Pouco tempo depois, novas diretrizes foram decididas para o ensino de 1º e 2º graus, cujos currículos foram divididos em duas partes. De um lado, o “núcleo comum”, obrigatório a todas as escolas, composto por “Ciências” (Matemática, Física, Biologia),

“Comunicação e Expressão” (Língua Portuguesa) e “Estudos Sociais” (“História”, “Geografia” e “Organização Social e Política do Brasil”). De outro, uma parte “diversificada”, a ser determinada pelos governos estaduais (para atender às “peculiaridades de cada região”). A orientação geral era a de que as escolas deveriam “dosar” os conteúdos ofertados, de modo a garantir a profissionalização dos estudantes (BRASIL; CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, 1971a e 1971b).

Ao que tudo indica, a apreciação “positivista-funcionalista” que orientou as propostas curriculares do secundário durante a Primeira República encontrava-se, nesse momento, ressuscitada por meio das disciplinas obrigatórias de “Educação Moral e Cívica” e “Organização Social e Política do Brasil”. A diferença é que, com a reforma ocorrida dos anos 1920, foi assegurada a obrigatoriedade do ensino de sociologia ao lado da disciplina de “Instrução moral e cívica”. Desta vez, porém, ficava a cargo dos estados decidirem a incluir na como parte “diversificada” de seus currículos. Temos notícia de alguns casos nos quais isso ocorreu. No Estado de São Paulo, por exemplo, a parte “diversificada” do currículo foi regulada para incluir, primeiro, a disciplina “Ciências Sociais: Economia, Folclore e Relações Humanas”. Mas, na sequência, apareceram também as disciplinas “Ciências Sociais”, “Estudos Sociais”, “Sociologia”, “Sociologia Aplicada à Administração”, “Sociologia Educacional”, “Sociologia Industrial” – entre as mais de quinhentas opções ofertadas (SÃO PAULO; CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 1972a, 1972b).

Posteriormente, os aspectos referentes à obrigatoriedade da profissionalização no ensino de 2º grau foram revistos (BRASIL, 1982). Face a isso, Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo publicou uma resolução na qual diz que as novas diretrizes federais serviriam como “ponto de partida de uma escola democrática”, insistia na “redefinição da função da escola para viabilizar a proposta educacional segundo as necessidades da sociedade e o atual estágio de desenvolvimento da cultura”, e afirmava que “qualquer que seja a modalidade de curso escolhida, deve-se assegurar a visão integrada de homem e mundo, na perspectiva das ciências humanas, fundamentais para a formação do homem crítico e participante” (SÃO PAULO; SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, 1983). Apenas apoiados na literalidade do texto, não é possível dizer qual seria a perspectiva (no singular) compartilhada pelas “ciências humanas”. Como vimos no segundo capítulo, a sociologia, por exemplo, abarca, no seu seio, pelo menos três perspectivas irreduzíveis entre si. Tampouco é possível dizer o que seria um “homem crítico e participante”. Entretanto, no que concerne à sociologia, o documento a menciona, de modo explícito, quando diz: “na Parte Diversificada

[do currículo], além da Filosofia, componente essencialmente formador, recomenda-se a inclusão, nessa parte, de componentes que também concorram para aquele objetivo [a formação do homem crítico e participante], tais como, Sociologia, Psicologia e outros”. Pressupunha, por isso, que essa disciplina tinha algum compromisso intrínseco com as noções de “criticidade” e “participação”.

Corroborando essa recomendação, vemos como, no início dos anos 1990, as disciplinas “Organização Social e Política Brasileira” e “Educação Moral e Cívica” foram excluídas dos currículos nacionais. O texto da lei diz: “a carga horária [dessas disciplinas] [...], bem como seu objetivo formador de cidadania e de conhecimento da realidade brasileira, deverão ser incorporados sob o critério das instituições de ensino e do sistema de ensino respectivo às disciplinas da área de Ciências Humanas e Sociais” (BRASIL, 1993). Por isso, esses documentos permitem uma dupla apreciação. Em primeiro lugar, a de que, à época, ocorria não apenas uma reavaliação quanto ao melhor regime político a ser adotado, mas também quanto ao valor do ensino da sociologia no ensino médio (posto que ela seria uma das “Ciências Humanas e Sociais”). Voltava-se a considerá-la, pelo menos, relevante para a formação escolar. Em segundo lugar, esses documentos também sugerem, que havia, à época, a percepção de que as “Ciências Humanas e Sociais” deveriam ter um objetivo “formador de cidadania”. Ora, podemos recuperar a origem etimológica da palavra e arriscar uma interpretação quanto ao seu significado. Como sabemos, “cidadania” vem do latim *civitas*, “cidade” – mas também o “povo da cidade”. Esse termo deu origem, por sua vez, a *civis*, uma “classe” de pessoas detentora de certos direitos e observadora de deveres, à qual pertenceriam todos os que moram nas cidades. A partir dessa raiz etimológica comum, surgiram as palavras “civilização”, “civil” – mas também, “civismo”. Percebemos, pois, que a recepção da sociologia, no discurso jurídico dos anos 1980 e começo dos anos 1990, reencontrou, nesse ponto, aquela primeira veiculada pelos pareceres de 1882 quando a sociologia também era pensada como responsável por instruir os estudantes sobre a moral, noções de direito constitucional etc.

Entretanto, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada ainda na primeira década da Sexta República, no que concernia especificamente à sociologia, se mostrou tímida. Ela estipulou, apenas, que tudo o que se esperava de alguém formado pelo ensino médio era o “domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania” (BRASIL, 1996, *itálico nosso*). Desse modo, ficava implícita, uma vez mais, a não obrigatoriedade da sociologia enquanto disciplina, com um lugar próprio, obrigatório, nos currículos. O inciso que tratava da questão foi, depois, regulamentado com

vistas à “constituição de identidades que integram conhecimentos, competências e valores que permitam o exercício pleno da cidadania e à inserção flexível no mundo do trabalho”. As propostas pedagógicas escolares deveriam “assegurar tratamento *interdisciplinar* para: a) Educação Física e Arte, como componentes curriculares obrigatórios; b) Conhecimentos de Filosofia e Sociologia *necessários* ao exercício da cidadania” (BRASIL; CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1998a, 1998b, *itálicos nossos*). Em outras palavras, o prenúncio da restauração da sociologia no ensino médio, justificada por uma suposta relação “necessária” entre ela e o exercício da “cidadania”, sofreu uma nova reviravolta, com a diluição dos conhecimentos sociológicos em outras disciplinas (a pretexto de uma “interdisciplinaridade”). Algo muito parecido com o que ocorreu, *mutatis mutandis*, com a disciplina “Instrução moral e cívica” durante a reforma escolar promovida nos anos 1940, segundo a qual todas as disciplinas deveriam se ocupar em instruir os estudantes com “elevada dignidade e fervor patriótico”.

Um projeto de lei chegou a propor a volta da sociologia ao ensino médio, como um componente curricular específico e obrigatório, mas recebeu um veto integral por parte do poder Executivo (BRASIL, CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2000). À época, a alegação foi a de que não havia profissionais formados em número suficiente para cumprir essa obrigação.

Entretanto, um novo parecer do Conselho Nacional de Educação, emitido seis anos mais tarde, recuou em relação à posição assumida em 1998 e proferiu o entendimento de que deveria se tornar obrigatória a presença das disciplinas de filosofia e sociologia no ensino médio. Nele podemos ler: “reitera-se a importância e o valor da Filosofia e da Sociologia para um processo educacional consistente e de qualidade na formação humanística de jovens que se deseja sejam cidadãos éticos, críticos, sujeitos e protagonistas” (BRASIL; CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2006). De novo, é deixado em aberto o que os autores entendem por “crítica”, mas também por “ética” ou “protagonismo”. A referência à “cidadania”, entretanto, sugere que a sociologia teria algum compromisso com o aprendizado de direitos políticos e de um sentimento de dever para com o Estado brasileiro. Em todo caso, o parecer deu suporte, dois anos mais tarde, a uma lei promulgada pelo governo de Luís Inácio Lula da Silva. Essa lei determinou que seriam “incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio” (BRASIL, 2008).

De modo simultâneo, foi criado o Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em Exercício na Educação Básica Pública, com a finalidade de atender à demanda

“por professores com formação específica na Educação Básica brasileira” (BRASIL; CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2008). Tal programa parece ter sido, pelo menos em parte, uma resposta à constatação de que não existiam profissionais formados, em número suficiente, para lecionar a disciplina no ensino secundário caso essa se tornasse compulsória.

Porém, a obrigatoriedade da disciplina de sociologia não durou muito. Conforme a Reforma do Novo Ensino Médio, promulgada nove anos mais tarde pelo governo de Michel Temer, a educação dessa etapa voltaria a incluir apenas “*estudos e práticas* de educação física, arte, sociologia e filosofia” (BRASIL, 2017, *itálico nosso*). Desse modo, a sociologia retornou a uma situação análoga àquela colocada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1996, e reiterada, depois, pelo Conselho Nacional de Educação em 1998 (que não asseguraram à sociologia um lugar próprio nos currículos, mas recomendavam a transmissão de seus conhecimentos de modo “interdisciplinar”).

Assim, não excedemos ao dizer que a história da sociologia no ensino médio brasileiro é a história de uma intermitência. Mas, também, que essa intermitência não é a simples reintrodução cíclica de uma mesma relação da sociedade com a sociologia na escola. A partir do que foi exposto acima, podemos extrair pelo menos *três tipos específicos* dessa relação. Em primeiro lugar, aquele constituído por certos discursos jurídicos caracterizados por uma preocupação com a moralização do currículo e da sociedade e que, por isso mesmo, entre outras iniciativas, institucionalizam a disciplina de sociologia. Em segundo lugar, aquele tecido por discursos jurídicos que dão a ver uma preocupação social com a “moralização” do currículo e da sociedade, mas não que o ensino de sociologia na escola seja um meio para alcançar esse fim. E, em terceiro lugar, aquele no qual discursos jurídicos advogam a reabilitação dos conhecimentos sociológicos na escola, uma vez que esses seriam “necessários” à efetivação da “cidadania”, mas recomenda, para isso, tão somente a sua transmissão “interdisciplinar”.

Porém, a Reforma do Novo Ensino Médio trouxe ainda uma novidade a qual não poderíamos ignorar. Com efeito, ela determinou que, a partir da data de sua aprovação, os objetivos do conjunto da aprendizagem no ensino médio (isto é, de todas as disciplinas previstas no currículo) seriam regulados a partir de um único documento legal. Esse documento é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). E é à sombra dele que foram produzidos os livros didáticos selecionados para esta pesquisa.

A Base Nacional Comum Curricular

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, orientadas pela Reforma do Novo Ensino Médio, foram alteradas em 2018. De acordo com a alteração, essa etapa da escolarização passou a ser composta por duas partes “indissociáveis”. De um lado, os chamados “itinerários formativos”, definidos pelas escolas e redes de ensino a partir de uma avaliação do contexto local. Neles, é o próprio estudante quem deve escolher o seu percurso formativo (isto é, deve escolher a partir das opções ofertadas pela escola). De outro lado, a metade que diz respeito aos parâmetros estabelecidos pela BNCC – uma “formação básica geral”, que agrega os “componentes curriculares” em grandes “áreas do conhecimento” (BRASIL; CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2018). Lemos no texto da BNCC:

[...] a BNCC propõe a *superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real*, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida. (BRASIL; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, p. 15, itálico nosso)

Pelo trecho acima, notamos que o documento professa um compromisso com a “superação” do que ele chama de “fragmentação” disciplinar do conhecimento, ao mesmo tempo em que defende o “estímulo” para que esse conhecimento tenha “aplicação na vida real”. Portanto, encontramos implícitos nessa formulação tanto um diagnóstico (que podemos interpretar como: “vivemos em um tempo de fragmentação”, “a fragmentação é indesejável”, “a fragmentação impede a aplicação do conhecimento na vida real”), bem como uma prescrição (“a superação da fragmentação é algo desejável”, “devemos superar a fragmentação”, “acabar com a fragmentação disciplinar é do interesse do estudante” etc.).

Essa última questão é repostada, em seguida, com referência à “interdisciplinaridade”. Redes de ensino, instituições escolares, famílias e comunidades são, pelo texto, convocadas a decidir sobre as “formas de *organização interdisciplinar dos componentes curriculares* e [a] fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem” (*Idem*, 16, itálico nosso). Essa menção à “interdisciplinaridade”, à superação da “fragmentação”, à “aplicação” dos conhecimentos na “vida real”, segue um parecer do Conselho Nacional de Educação (citado, aliás, pela própria BNCC) que diz:

(...) o entendimento é que a *interdisciplinaridade* e, mesmo o tratamento por *áreas de conhecimento, não excluem necessariamente as disciplinas*, com suas especificidades e saberes próprios historicamente construídos, mas, sim, implicam o *fortalecimento das*

relações entre elas e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo trabalho conjugado e cooperativo dos seus professores no planejamento e na execução dos planos de ensino (BRASIL, 2009, p. 08, itálico nosso)

Como se vê, o texto afirma que a “interdisciplinaridade” não excluía “necessariamente” as disciplinas específicas, mas favoreceria o “fortalecimento” das relações entre elas, com o objetivo de apreender e intervir na “realidade”. Fica em aberto, entretanto, até que ponto as disciplinas poderiam ou não ser excluídas, e o que, exatamente, os documentos entendem por “interdisciplinaridade”. Mais ainda: podemos lembrar, à luz do que discutimos no último capítulo, que expressões como essas – “aplicação na vida real”, “intervenção na realidade” etc. – à primeira vista, transparentes, podem recobrir “cosmovisões” muito distintas entre si. O que é, afinal, essa “vida real” sobre a qual se “aplicam” os conhecimentos? E o que seria a “realidade” que buscamos “apreender” e na qual deveríamos “intervir”?

Os textos parecem pressupor, em ambos os casos, que o leitor saiba o que eles querem dizer. Porém, não há nada de óbvio nisso. De duas, uma: ou os documentos partilham de uma crença (no nosso entender, um tanto ingênua) de que existiriam referenciais comuns, horizontes que estariam “dados”, segundo os quais todos guiariam suas ações (independentemente de interpretações, valores, posicionamentos políticos etc.) – ou eles assumem uma posição esquiua em relação a discussões decisivas pelas consequências (lógicas e práticas) que acarretam.

Mas prossigamos com a BNCC. O documento determina, na esteira de seu posicionamento a favor da “interdisciplinaridade”, que as ações relativas ao ensino-aprendizagem teriam como centro não mais os conhecimentos específicos (e, portanto, não mais as questões internas às disciplinas específicas), mas o que ele chama de “competências gerais”. São dez as que deveriam orientar todas as áreas do conhecimento:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas *manifestações artísticas e culturais*, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes *linguagens* – verbal (oral ou visual-motora, como Libras e escrita), corporal, *visual, sonora* e digital, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares)

para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRASIL; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, pp. 9-10, *itálico nosso*)

Consideremos as “competências gerais” de número 3 e 4. Podemos constatar que elas, por meio da referência que fazem às linguagens visual e sonora e às manifestações artísticas e culturais, são aquelas que permitem implementar o uso do cinema na atividade de ensino nas escolas. Na sequência, submetidas a essas “competências gerais”, o documento enumera uma série de “competências específicas” a cada uma das “áreas do conhecimento”. Essas “áreas” são quatro e foram determinadas pela Lei da Reforma do Novo Ensino Médio: “I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas” (BRASIL, 2017).

Diante disso, poderíamos colocar novas interrogações: por que estas divisões? Qual o critério para distribuir as disciplinas em grandes áreas? Onde está a fronteira que separa, por exemplo, as artes e as humanidades? Ou ainda: a BNCC, a pretexto de querer “superar” a “fragmentação” não a teria simplesmente substituído por outra...? Etc. Seja como for, essa determinação permite, ao menos, compreender porque os livros didáticos selecionados por nossa pesquisa se intitulam livros de “Ciências Humanas e Sociais Aplicadas” – e não de sociologia, filosofia, história ou geografia. Eles observam o que determinou a lei.

No que concerne à “área” das “Ciências Humanas e Sociais Aplicadas”, a BNCC lista as seguintes “competências específicas”:

1. Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.
2. Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações.
3. Analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza (produção, distribuição e consumo) e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de alternativas que respeitem e promovam a consciência, a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.
4. Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.
5. Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.
6. Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (*Idem*, p. 570)

Como podemos ver, na lista das “competências específicas” das “Ciências Humanas e Sociais Aplicadas” não há nenhuma menção ao cinema, nem tampouco às linguagens “visual, sonora” ou às “manifestações artísticas e culturais” mencionadas nas “competências gerais”. Mas, supomos que as “competências específicas” também não excluem a possibilidade de verificar como as questões enunciadas (“produção, distribuição e consumo”, “territórios e fronteiras”, “injustiça, preconceito e violência” etc.) aparecem no cinema. Com efeito, é isso que as listas de “habilidades” a serem desenvolvidas por meio das “competências específicas” dão a entender.

Por exemplo, as “habilidades” que deveriam ser desenvolvidas em relação à “competência específica” número 1 são:

(EM13CHS101) *Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.*

(EM13CHS102) *Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais de matrizes conceituais (etnocentrismo, racismo, evolução, modernidade, cooperativismo/desenvolvimento etc.), avaliando criticamente seu significado histórico e comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos.*

(EM13CHS103) *Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de diversas naturezas (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos e geográficos, gráficos, mapas, tabelas, tradições orais, entre outros).*

(EM13CHS104) *Analisar objetos e vestígios da cultura material e imaterial de modo a identificar conhecimentos, valores, crenças e práticas que caracterizam a identidade e a diversidade cultural de diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço.*

(EM13CHS105) Identificar, contextualizar e criticar tipologias evolutivas (populações nômades e sedentárias, entre outras) e oposições dicotômicas (cidade/campo, cultura/natureza, civilizados/bárbaros, razão/emoção, material/virtual etc.), explicitando suas ambiguidades.

(EM13CHS106) *Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica, diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais, incluindo as escolares, para se comunicar, acessar e difundir informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (Idem, p. 572, itálico nosso)*

E as “habilidades” a serem desenvolvidas na “competência específica” número 3 são:

(EM13CHS301) Problematizar hábitos e práticas individuais e coletivos de produção, reaproveitamento e descarte de resíduos em metrópoles, áreas urbanas e rurais, e comunidades com diferentes características socioeconômicas, e elaborar e/ou selecionar propostas de ação que promovam a sustentabilidade socioambiental, o combate à poluição sistêmica e o consumo responsável.

(EM13CHS302) Analisar e avaliar criticamente os impactos econômicos e socioambientais de cadeias produtivas ligadas à exploração de recursos naturais e às atividades agropecuárias em diferentes ambientes e escalas de análise, considerando o modo de vida das populações locais – entre elas as indígenas, quilombolas e demais comunidades tradicionais –, suas práticas agroextrativistas e o compromisso com a sustentabilidade.

(EM13CHS303) *Debater e avaliar o papel da indústria cultural e das culturas de massa no estímulo ao consumismo, seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à percepção crítica das necessidades criadas pelo consumo e à adoção de hábitos sustentáveis.*

(EM13CHS304) Analisar os impactos socioambientais decorrentes de práticas de instituições governamentais, de empresas e de indivíduos, discutindo as origens dessas práticas, selecionando, incorporando e promovendo aquelas que favoreçam a consciência e a ética socioambiental e o consumo responsável.

(EM13CHS305) Analisar e discutir o papel e as competências legais dos organismos nacionais e internacionais de regulação, controle e fiscalização ambiental e dos acordos internacionais para a promoção e a garantia de práticas ambientais sustentáveis.

(EM13CHS306) Contextualizar, comparar e avaliar os impactos de diferentes modelos socioeconômicos no uso dos recursos naturais e na promoção da sustentabilidade econômica e socioambiental do planeta (como a adoção dos sistemas da agrobiodiversidade e agroflorestal por diferentes comunidades, entre outros). *(Idem, p. 575, itálico nosso)*

A transcrição acima permite constatar que as “habilidades” pressupostas ao desenvolvimento das “competências específicas” números 1 e 3 referem a “análise e comparação de diferentes fontes e narrativas expressas em diferentes linguagens”, a “sistematização de dados e informações de naturezas diversas”, incluindo “expressões artísticas”, “documentos históricos”. São referidos, ainda, “vestígios da cultura material” e o “papel da indústria cultural”. É por essa via que os materiais didáticos de “Ciências Humanas

e Sociais Aplicadas” se encontram legalmente amparados quanto às recomendações que fazem do cinema para o ensino de sociologia.

Todavia, devemos sublinhar que o exame dessas mesmas orientações da BNCC apenas interessa como ponto de partida. Ele não esclarece aquilo que, para nós, é o essencial. Tais orientações não nos dizem como os livros didáticos recomendam aos professores o uso do cinema. São formulações genéricas. Por isso, tratemos de verificar o que os livros têm de específico. Para tal, lançaremos mão de nossos instrumentos – os tipos-ideais construídos no capítulo anterior. Com seu auxílio, poderemos identificar, precisamente, aquilo que alguém apenas preocupado com a adequação dos livros à BNCC, talvez, não conseguisse discernir.

Conexão Mundo: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

A partir da “competência específica” número 1, o livro *Conexão Mundo* afirma seu compromisso com o “pensamento crítico” (GOMES *et al.*, 2020, XVI). Com isso, num primeiro momento, ele suscita em nós a impressão de que se afasta do “positivismo-funcionalismo”. Como indicamos anteriormente, essa não é uma abordagem crítica da sociedade. Na sequência, o objetivo declarado pelo livro – suscitar o “pensamento crítico” – aparece, uma vez mais, na escolha dos filmes a serem utilizados pelo educador:

O pensamento crítico pode ser fomentado por meio da discussão de *temas relevantes da realidade* a que os jovens pertencem. Como essa realidade é múltipla, os temas devem ser diversificados e abrangentes, de modo a contemplar as juventudes em seus aspectos mais amplos. Temas que respondem a essa característica podem estar relacionados à ética, à pluralidade cultural, às questões *relativas ao meio ambiente, à saúde e a temáticas locais*, que devem ser constantemente levantadas nas unidades escolares. Os temas mencionados podem ser trabalhados por meio de textos, *filmes, vídeos*, saídas a ambientes de educação não formal (museus, casas de cultura etc.), entrevistas, debates, pesquisas entre outras possibilidades. (*Idem*, pp. XXV- XXVI, *itálicos nossos*)

O trecho acima permite vislumbrar dois aspectos distintivos da proposta. O primeiro, que os filmes são escolhidos em razão de conjuntos de temas ou conteúdos, que, supostamente, têm relação com a “realidade” à qual os estudantes pertencem. O segundo, que não deixa de ter relação com o primeiro, é que, nessa proposta, os filmes e vídeos aparecem como meios intercambiáveis *entre outros tantos* (idas a museus, debates, entrevistas etc.). Algo similar é reforçado, depois, na orientação dada aos educadores para que esses adotem “diferentes estilos” de ensino: “Use figuras, esquemas, gráficos e esboços simples sempre que considerar oportuno

e em conjunto com a apresentação do conteúdo. Apresente filmes e vídeos relacionados com discussões acerca de seu conteúdo” (*Idem*, p. XXVII).

Sugestões de filmes e séries aparecem, pois, em meio a títulos de obras literárias e sites de *internet*, como fontes ou referências complementares ao estudo propriamente dito. Por exemplo: os filmes *Lutero* (2003), *Piripkura* (2017) e *Honeyland* (2019) aparecem intercalados à recomendação de que visitemos o Observatório de Migrações Forçadas do Instituto Igarapé, o acervo digital do Museu da Imigração do Estado de São Paulo, e leiamos o livro *A Revolução Francesa explicada à minha neta* (2007) de Michel Vovelle (*Idem*, 156). Além disso, as obras cinematográficas são apresentadas por meio de sinopses, isto é, textos breves que enfocam temas, assuntos – mas não problematizam as imagens. Por exemplo:

Eu não sou negro, direção de Raoul Peck. Bélgica, 2016 (93 min). Documentário sobre o escritor estadunidense James Baldwin (1924-1987) e sua trajetória de ativismo contra o racismo ao lado de Malcom X (1925-1965) e Martin Luther King Jr. (1929-1968). (*Ibidem*)

O mesmo tratamento é dado quando *Conexão Mundo* recomenda o visionamento de outros títulos – especialmente nas sessões denominadas “Para continuar aprendendo”. Nelas, o filme *Human Flow* (2017) é recomendado porque “mostra a situação dos refugiados de diversos países”; o filme *O garoto selvagem* (1970), porque é baseado “em fatos reais, cujo roteiro foi elaborado partindo dos relatos e anotações do médico e pesquisador francês Jean Itard”; *O selvagem da motocicleta* (1983), porque conta as vivências de “um motociclista rebelde” (*Idem*, p. LVIII); *Pro dia nascer feliz* (2005), porque acompanha “o cotidiano escolar de estudantes de diversas realidades”; *Human* (2015), porque “dá voz a dezenas de pessoas de diferentes nacionalidades”; *Últimas conversas* (2015), porque “entrevista uma série de jovens para buscar compreender seus sonhos, desejos e perspectivas de mundo” (*Idem*, p. XXXVI); *O sorriso da Mona Lisa* (2003), porque “o filme mostra que as influências dos professores nem sempre são capazes de promover a emancipação”; *Escritores da liberdade* (2007), porque “é baseado na história real de Ern Grunwell”; *Entre os muros da escola* (2008), porque “apresenta tensões técnicas de difícil trato”; *Efeito Pigmaleão* (2019), porque conta a história de uma “escola de um bairro periférico de Paris” (*Idem*, pp. XXXVI-XXXVII); *Apenas o vento* (2012), porque é “baseado em uma história verídica, [ele] narra uma série de assassinatos cometidos contra famílias ciganas na Hungria nos anos de 2008 e 2009, resultantes do preconceito e da marginalização sofrida por esse povo”; *Grand Torino* (2008), porque “discute a temática dos preconceitos étnico-raciais e individuais”; *O enigma de Kaspar Hauser* (1974), porque conta a história de um homem que “tinha dificuldade de andar e falar” (*Idem*, p. LXX); *Danton: o*

processo da Revolução (1983), porque é “um dos filmes mais fiéis aos acontecimentos da Revolução Francesa” (*Idem*, p. LXXXI); *Jefferson em Paris* (1995), porque “narra acontecimentos vividos por Thomas Jefferson (1743-1826) como embaixador dos Estados Unidos na França antes de sua Presidência” (*Ibidem*); *Hannah Arendt: ideias que chocaram o mundo* (2013), porque mostra “a polêmica gerada quando a filósofa alemã (1906-1975) viajou em 1961 a Jerusalém, como repórter para assistir ao processo contra o nazista Adolf Eichmann (1906-1962), que havia coordenado a deportação dos judeus aos campos de extermínio” (*Ibidem*); *Os miseráveis* (2015), porque “apresenta um retrato da Paris durante a insurreição democrática de 1832” (*Ibidem*); *A classe operária vai ao paraíso* (1971), porque conta a história de um operário que “adota uma atitude crítica ao modelo de exploração, confrontando a gerência [de uma fábrica]” (*Idem*, p. XCV); e *A cidade no Brasil* (2019), porque “documenta aspectos da urbanização brasileira e reconta especificidades do processo de urbanização no Brasil desde seu início até os dias atuais” (*Idem*, p. XCVI).

Como vemos, o livro sugere os filmes em razão de temas ou conteúdos específicos. Essa é uma forma de encarar as imagens que, como indicamos no capítulo primeiro, apareceu, historicamente, articulada sob o signo da “reprodução”. Para ela, mais do que o filme, importa, precisamente, a coisa filmada, isto é, a “realidade” que o cinema permitiria conhecer. Nessa direção, podemos destacar que, em sua maioria, os filmes sugeridos parecem estar alinhados à promoção de discussões mais caras ao “materialismo-histórico” (são filmes que, afinal, pautam o “combate às opressões”, o “fim das desigualdades sociais”, a busca pela “emancipação” etc.). Contudo, no nível do trato dos filmes, podemos questionar se o livro permanece próximo dessa abordagem. Com efeito, ele não se utiliza do cinema para desnaturalizar e evidenciar a constituição histórica de nosso aparelho perceptivo, não questiona o lugar que o cinema comercial ocupa na indústria cultural, e tampouco busca se apropriar do potencial cinematográfico como “revelador” das “condições materiais de existência”. Ao contrário, ao recomendar filmes sem elencar nenhum outro critério além de suas sinopses, *Conexão Mundo* sugere o entendimento de que os fatos mostrados pelo cinema “falam por si”. Não aparece no livro sequer a possibilidade de questionar o ponto de vista dos cineastas. Em suma, embora a escolha dos “temas” possa ser considerada “engajada”, o trato com os filmes não é. Para esse livro, o cinema se resume a ser uma “janela”, um dispositivo “neutro”, a partir da qual se pode ver a “realidade”. Por isso, aproxima-se mais da posição “positivista-funcionalista” que julgamos ter sido descartada, uma vez que o livro declarava, a princípio, ter um compromisso com o pensamento “crítico”.

Há exceções, contudo. A primeira, se quando o livro recomenda o filme *Hamilton* (2020), apresentado como uma “releitura contemporânea sobre a narrativa histórica tradicional da independência estadunidense” (*Idem*, p. LXXV), uma produção que expressaria um “espírito contestador” por meio da inserção do “hip-hop para as composições do espetáculo” (*Ibidem*), além de apresentar um grupo de intérpretes que são “atores que representam grupos populacionais dos Estados Unidos, como *forma* de integrar uma maior diversidade de vivências a essa narrativa histórica” (*Ibidem*, itálico nosso). Já a segunda exceção se dá quando o livro propõe que os estudantes selecionem um *post* de uma rede social para investigar como um assunto foi ali discutido. Ao fazê-lo, também desloca a discussão de “o quê” é dito, para o “como” é dito. Tratando de um *post* que contém uma entrevista gravada em vídeo, pergunta: como aparece o “enunciador (sentado, de pé, [...] permanece parado ou não)” (*Idem*, p. 123)? Sugere, ainda, que os estudantes observem se o enunciador “interage com recursos visuais e com outras pessoas” (*Ibidem*). E pergunta: “Qual o nível de credibilidade que cada um desses itens transmite?” (*Ibidem*).

Nesses casos, ao chamar a atenção para aspectos formais e construtivos das obras audiovisuais (a trilha sonora, a escolha dos atores, o modo com que o “enunciador” aparece, com o que ele interage etc.), e ao perguntar se esses resultam persuasivos, o livro aproxima-se da abordagem “simbólica-formal”. Ele se desloca, nesses dois momentos, para longe da perspectiva interessada na “reprodução” do “real”, comum ao “positivismo-funcionalismo” e ao “materialismo-histórico”, passando a se ocupar de “representações” e ressaltando que a “verdade” do que se vê na tela (sua “credibilidade”) seria um efeito de construção. Contudo, como dito acima, num livro com mais de duzentas páginas, esses dois casos estão longe de serem a regra.

Conexões – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

O livro *Conexões*, afirma seu compromisso com uma educação “crítica” nas “Orientações gerais” do “Manual do Professor”. Destacamos:

Passou a ser uma necessidade imperativa preparar o estudante *para que adentre de modo crítico* e ativo no universo da informação e em uma sociedade cada vez mais globalizada, competitiva e em permanente mudança. Para isso, a escola e os professores devem ensinar os estudantes a selecionar, organizar e interpretar informações, bem como dominar as linguagens e os contextos das novas formas de comunicação, para apropriar-se do seu conteúdo a fim de empregá-lo no mundo do trabalho ou na vida cotidiana. (COTRIM *et al.*, 2020, p. XXI, itálico nosso)

[...] A presente obra propõe-se a trabalhar conceitos, procedimentos, competências e habilidades fundamentais para a compreensão do mundo em que vivemos, assim como contribuir *para que o educando se insira neste mundo como cidadão crítico*, ativo e consciente. (*Idem*, p. XXIII, itálico nosso)

Com esse compromisso, o cinema aparece em três frentes: como parte do texto principal da “Unidade 4 – Sociedade, Tempo e Espaço”, em caixas espalhadas por todo o livro, e como parte de um “Plano de aula”. A primeira delas, introduz a discussão do cinema a partir das transformações ocorridas no contexto do final do século XIX e início do XX. Podemos ler na sessão “Cultura de massa”:

Os hábitos de consumo dos trabalhadores das grandes cidades também mudaram após a industrialização. A produção em massa e a relativa melhora nas condições de vida da classe operária possibilitaram a expansão do consumo de bens e de serviços voltados para o lazer, levando ao fenômeno conhecido como cultura de massa. *As pessoas preenchem o tempo livre com os meios de comunicação de massa, como os jornais diários, o cinema e o rádio. Esses meios de comunicação eram utilizados para impulsionar a venda de produtos industrializados por meio da propaganda. O mais popular meio de comunicação de massa da época foi, sem dúvida, o cinema. Em 1895, os irmãos franceses Auguste e Louis Lumière apresentaram em Paris o cinematógrafo, um projetor que rodava pequenos filmes com duração de um minuto. Naquela época, os filmes eram mudos. Por isso, a trilha sonora era tocada ao vivo por pianistas. Aproximadamente 20 anos antes de o cinema exibir as primeiras imagens em movimento, foi inventado o fonógrafo, aparelho capaz de gravar e reproduzir sons. A partir do final do século XIX, o fonógrafo foi sendo substituído por outra invenção: o gramofone. Com o gramofone e o disco, tornou-se possível criar muitas cópias do mesmo registro sonoro e estabelecer a indústria fonográfica.* (*Idem*, p. 144)

Podemos ver como a especificidade do cinema aparece diluída em meio à “comunicação de massa”, problemática construída a partir das dinâmicas de “consumo de bens e serviços voltados para o lazer”. O reconhecimento de que o cinema teria se tornado o “mais popular meio de comunicação de massa” não parece ser suficiente para que o livro garanta a ele pouco mais do que quatro linhas de discussão. Já as indicações dos títulos cinematográficos encontram-se, na maioria das vezes, em espaços designados “Explorando outras fontes”. Lugares, portanto, subordinados à discussão principal. Nelas, encontramos sugestões de filmes como *Blade Runner: o caçador de andróides* (1982) e *Divergente* (2014). Cada filme vem acompanhado de uma pequena sinopse, como podemos ler no exemplo:

Caverna dos sonhos esquecidos. França, Canadá, Estados Unidos, Reino Unido, Alemanha, 2010. Direção: Werner Herzog. 90 min. O filme apresenta o sítio arqueológico que contém as pinturas rupestres mais antigas já encontradas na Europa: a caverna de Chauvet, no sul da França. Diferentes especialistas comentam as pinturas e o trabalho que envolve as pesquisas e a conservação do local. (*Idem*, p. 54)

Como podemos ver, o livro se detém na apreciação da “temática” dos filmes. Sua escolha parece estar articulada, de algum modo, com a discussão principal ensejada pelo capítulo – no caso de *Blade Runner*, aquela acerca da noção de “natureza humana”; no caso de

Divergente, o controle social; em *Caverna dos sonhos esquecidos*, a vida dos homens na “pré-história” etc. O mesmo ocorre na sessão “Referências bibliográficas comentadas” na qual é recomendado o visionamento do filme *Sociedade dos poetas mortos* (1989), porque mostra o conflito de um docente com uma instituição escolar (*Idem*, p. LXXXVIII).

De um ponto de vista estritamente temático, há ocasiões em que o livro se aproxima, timidamente, do “materialismo-histórico”. Embora não favoreça a “luta de classes”, ele indica dois filmes que abordam as questões da desigualdade social e da fome. São os filmes *O povo brasileiro* (2005), baseado na obra do sociólogo Darcy Ribeiro (*Idem*, 2020, p. 78), e o documentário *Fome Oculta* (2018), que narra o cotidiano de pessoas em situação de insegurança alimentar (*Idem*, p. LXXXVIII). Há um terceiro filme, mas cuja referência aparece apenas como parte da legenda de uma imagem: é o filme *A que horas ela volta?* (2015). Na foto, Val (Regina Casé), a empregada doméstica, aparece cuidando do filho dos patrões, Fabinho (Michel Joelsas). Na legenda, podemos ler: “Cena do filme *Que horas ela volta?*, dirigido por Anna Muylaert em 2015. O filme discute as desigualdades sociais no Brasil e a persistência de relações familiares que reproduzem essas desigualdades” (*Idem*, 2020, p. 77).

Porém, enquanto recomenda esses filmes, o livro não problematiza as mudanças no aparelho perceptivo ocasionadas pelo advento do cinema, nem o lugar que essas produções ocupam na indústria cinematográfica capitalista (para além da acima indicada menção ao “lazer”), nem chama nossa atenção para o uso que esses filmes fazem da câmera para “revelar” as “reais condições materiais de existência” (o que seria pertinente, de um ponto de vista “materialista-histórico”, para, por exemplo, analisar o documentário *Fome Oculta*). Ao contrário, ficamos com a sensação de que, para o livro, basta “ter olhos para ver”. Dito de outro modo, *Conexões* se afasta, no que concerne ao uso que propõe do cinema, de uma abordagem “crítica”, seja ela “materialista-histórica” ou não, e corrobora, talvez de modo inadvertido, com a ideia de que o “sentido” ou a “realidade” das coisas emana delas mesmas. Uma posição tipicamente “positivista-funcionalista”.

Entretanto, encontramos, uma vez mais, duas exceções a essa regra. A primeira delas diz respeito ao Projeto *Vídeo nas Aldeias*:

(...) criado em 1986. Plataforma com produções de cineastas indígenas, de diversas etnias. Um dos acervos mais importantes sobre a realidade indígena contemporânea, as obras produzidas pelos próprios indígenas revelam as *visões múltiplas* sobre uma sociedade em constante transformação. (*Idem*, p. 97)

O segundo, aparece no “Plano de Aula Compartilhada” sobre “Tempo, memória e história”. Nele, é sugerido que um educador de “Ciências Humanas e Sociais Aplicadas” poderia apresentar a concepção de “tempo” de Henri Bergson, a partir da leitura de trechos da obra desse autor, em parceria com um educador de Linguagens e suas Tecnologias (outra área do conhecimento prevista pela BNCC), que trataria a questão do tempo a partir da literatura. Essa atividade conjunta ocorreria acompanhada da exibição de “filmes e séries de televisão em que a sequência dos acontecimentos não é apresentada linearmente, com a narrativa sendo reconstruída pelo espectador aos poucos, ou por meio de *flashbacks* que explicitem elementos desconhecidos do enredo” (*Idem*, pp. LXXIII-LXXIV).

Tanto a menção a “visões múltiplas”, no caso indígena, quanto aos aspectos formais da construção do tempo, por meio de recursos cinematográficos, desloca o favorecimento dado à “reprodução” em favor da “representação”, e aproxima o tratamento que o livro concede aos filmes daquele preconizado pela abordagem “simbólica-formal”. Mas, como no caso de sua aproximação do “materialismo-histórico”, isso também se dá de modo pontual e minoritário se for considerado o conjunto da obra.

Contexto e Ação

Em uma das sessões que compõem as “Orientações Gerais” aos educadores, o livro *Contexto e Ação* declara seu compromisso com uma perspectiva “crítica”. Trata-se de uma passagem longa, mas elucidativa a esse respeito.

Produção de análises críticas, criativas e propositivas.

Toda linguagem é usada e partilhada em contextos práticos e reais. Por conseguinte, a linguagem está sempre em operação para produzir algum sentido, seja usada por pessoas humanas ou, como mais recentemente, por sistemas neurais de inteligência artificial, por exemplo, as redes neurais de tradução. Assim como não há linguagem privada, não há linguagem estática. De um lado, aprendemos a usar a linguagem interagindo com outras pessoas que já a usam, e, atualmente, também com máquinas, de modo que a linguagem que de fato usamos em nossos pensamentos é aprendida em contextos partilhados e não é, por isso, exclusivamente nossa. De outro, dada a natureza pública e partilhada dos significados, eles são uma função desse mesmo uso pragmático da linguagem, de modo que a intencionalidade discursiva só pode ser plenamente compreendida e interpretada quando se encontra com outras, num movimento dialógico que as constitui. Cabe aos professores, portanto, tomar como ponto de partida a situação de mundo dos estudantes e orientar as leituras no sentido de que eles identifiquem as pistas e os caminhos evidenciados nos textos e, então, *façam suas próprias inferências*, relacionando eles mesmos o conhecimento que já possuem com o que o material apresenta [...]. O papel do docente deve ser o de orientar *a leitura*, investigando junto com os estudantes as pistas oferecidas pelos livros desta coleção, no sentido da descoberta. Investigando juntos, docentes e discentes tornam-se, assim, coinvestigadores, cointérpretes e coprodutores *do sentido*, construindo mediações juntos. Ao fazerem isso, estarão realizando *a leitura inferencial com base nas pistas apresentadas no*

material, o qual, ao fim e ao cabo, deve contribuir para a ampliação do repertório – informativo, cultural e inferencial – discente, pois é com base em seu repertório que os estudantes farão as inferências. A qualidade da *interpretação produzida* dependerá, então, da qualidade das inferências que a sustentam. Assim, quanto maior, mais diversificado ou rico for o repertório de um sujeito-leitor, maior será a *possibilidade que suas interpretações explicitem as assunções de pano de fundo que permeiam a leitura e a investigação*. Por conseguinte, quanto maior for a qualidade de suas leituras, tanto mais críticas, criativas e propositivas elas poderão ser. A leitura inferencial almejada, portanto, é aquela que o sujeito-leitor, a partir das “pistas” encontradas no texto, infere hipóteses sobre outras passagens que lhe pareçam obscuras, descortinando o caminho pelo qual seguir e a partir do qual pode continuar seguindo. A leitura de textos torna-se, desse modo, uma *via de acesso para a leitura do mundo*. Por isso, em cada capítulo desta coleção, a leitura sempre incita a ir além do texto, como, por exemplo, nas seções “Ampliando”. Como o objetivo é promover a qualidade da leitura inferencial, a seção “Ampliando” na verdade orienta a leitura no sentido da ampliação das capacidades ilativas dos estudantes, relacionando textos, contextos e intertextos. *E como nem tudo é texto escrito, o livro faz amplo uso da leitura de imagens, mapas, diagramas matemáticos e toda sorte de material de diversas naturezas semióticas de forma a exercitar outras formas de leitura que não a da escrita linear*. Conforme preconiza Dell’Isola, não há produção de linguagem individual que não se dê em pelo menos duas dimensões: a social e a histórica. *Se a neutralidade absoluta é impossível, a perspectivação das leituras é não só desejável, como necessária para evitar dogmatismos de toda sorte*. (RENÓ MACHADO *et al.*, 2020, pp. 173-174, itálicos nossos)

Como podemos ver, o trecho acima evidencia a disposição do texto em situar a prática docente num registro “interpretativo”, que explicita o “pano de fundo” (diríamos, os “valores”) que condiciona a leitura e investigação do mundo. É uma abordagem preocupada com significados que não são inerentes às coisas, mas sempre *relacionais*. Além disso, indica que essa atividade “interpretativa” não deveria ficar restrita ao texto escrito, prometendo que o livro fará amplo uso da leitura de “imagens, mapas, diagramas matemáticos e toda sorte de material de diversas naturezas semióticas”. Embora não mencione aqui o cinema, podemos dizer que a delimitação é ampla o suficiente para, ao menos, não o excluir. Por fim, indica que, se a “neutralidade” absoluta é impossível, a explicitação das perspectivas adotadas “não é só desejável, como necessária para evitar dogmatismos de toda sorte” – rompendo, de uma só vez, não apenas com o “positivismo-funcionalismo”, que exige uma “neutralidade” plena (para ele, o “cientista” é aquele que se livra das “pré-noções”), mas também com o “materialismo-histórico”, para quem o ponto de vista do “proletariado” é condição *sine qua non* para o conhecimento científico da “realidade”. Por tudo isso, podemos depreender, num primeiro momento, que estamos no território do “simbólico-formal”.

Entretanto, a questão não é tão simples. Percorrendo as suas páginas, podemos nos perguntar se o livro apresenta o audiovisual (incluindo o cinema, mas sem se restringir a ele) de uma forma coerente com suas próprias premissas. Consideremos as seguintes indicações: “Você também pode entender um pouco mais o Imperialismo assistindo ao vídeo do canal Leitura Obriga HISTÓRIA” (*Idem*, p. 98); “O site abaixo é do projeto Afreaka. Nele, há

diversas reportagens, vídeos, fotos, ilustrações e artigos relacionados à África.” (*Idem*, p. 155); “O filme *Na natureza selvagem* é baseado em um livro de mesmo nome e narra a história real de Christopher McCandless, um jovem de 22 anos que questiona a sociedade materialista e consumista dos anos 1990 e decide buscar um novo modo de vida.” (*Idem*, p. 49); “*As sufragistas* baseia-se na luta histórica das feministas britânicas que formaram a União Política e Social das Mulheres” (*Idem*, p. 54); “O filme mudo *A Comuna*, de 1914, apresenta a formação do primeiro governo de trabalhadores da história” (*Idem*, p. 106); “O filme *Adeus, Lenin* permite aproximações com o conteúdo abordado nesse tema” (*Idem*, p. 152); “o documentário *Eu não sou seu negro* aborda as lutas por justiça e igualdade no país, mostrando o movimento pelos direitos civis nas décadas de 1950 e 1960, bem como a violência policial repressiva e o surgimento do Black Lives Matter (Vidas Negras Importam)” (*Idem*, p. 57); “Uma sugestão de trabalho pode ser exibir o filme clássico *Passagem para a Índia* [...] que retrata um indiano sendo julgado em tribunal por leis coloniais inglesas” (*Idem*, p. 197); “Para uma análise das relações de poder nas cortes dos Estados absolutistas, recomendamos o filme *Ligações perigosas*, baseado no livro de Chordelos de Laclos, de 1796” (*Idem*, p. 210); “Sobre o processo revolucionário e seus personagens mais destacados na luta pelo poder, assista ao filme *Danton*” (*Idem*, p. 215); “No longa-metragem *55 dias em Pequim*, vê-se uma China dominada pelo colonialismo” (*Idem*, p. 224). Poderíamos prosseguir, as recomendações no livro são muitas. Porém, os exemplos acima são suficientes: essas e outras indicações são sempre justificadas a partir de seu conteúdo. Nenhuma delas é acompanhada por qualquer referência ao que importa para o “simbólico-formal” – o jogo de planos, o uso de cor, som, a montagem, os movimentos de câmera etc. –, os elementos formais que são mobilizados para a construção das proposições significativas que, nos filmes, tentam nos convencer sobre o que é a “realidade” social na qual estamos inseridos.

Do ponto de vista temático, se podemos dizer que alguns dos filmes acima se aproximam das discussões promovidas pelo “materialismo-histórico” – sendo isso mais evidente, talvez, no caso do filme sobre a Comuna de Paris –, somos também obrigados a admitir que nenhuma das recomendações quanto ao uso do cinema para o ensino-aprendizagem o faz a partir dessa abordagem. O livro não recomenda que se destaque o lugar que o cinema ocupa na indústria cultural capitalista, nem o potencial científico do cinema, ou o fato do trabalho dos filmes serem uma ruptura com modos de percepção anteriores. Os filmes são tratados, na maior parte do texto, como ilustrações ou como meios para despertar o interesse e se aprofundar em um tema:

Para melhor se inteirar do tema, acessem o documentário indicado a seguir: *Anauê! O Integralismo e o nazismo na região de Blumenau*. Mundo Imaginário Produções Cinematográficas, 30 abr. 2020. (*Idem*, p. 128)

Uma forma interessante de ampliar os conteúdos sobre a Segunda Guerra reside em abordá-la por meio de filmes, e há um grande número deles, de clássicos a atuais. Propor uma atividade com filmes pode ser uma maneira de despertar o interesse pelo tema ou, mesmo, reforçar o entendimento de conteúdo. (*Idem*, pp. 239-240)

Tudo isso corrobora a impressão de que a postura “crítica”, recomendada pelo livro, se encontra circunscrita ao uso de outras fontes que não o cinema. Em relação a ele, ela seria, no máximo, a “crítica” dos temas, dos assuntos, dos conteúdos – mas não da forma ou da produção.

Contudo, quatro momentos nos fazem repensar a conclusão à qual nos encaminhávamos (qual seja, a de que, no que diz respeito às recomendações que faz do cinema, ele se resume à abordagem “positivista-funcionalista”).

O primeiro, quando o livro comenta o filme *Dr. Fantástico ou: como aprendi a parar de me preocupar e amar a bomba* (1964). O texto diz: “produzido no contexto da Guerra Fria e lançado em 1964, aborda de forma satírica a tensão entre Estados Unidos e URSS. Foi entendido [por isso] como um alerta para o que poderia voltar a acontecer após a Segunda Guerra Mundial” (*Idem*, 2020, p. 142). Depois, no segundo momento, quando observa que em um filme, “*A story from África*, constrói-se uma narrativa a partir de fotografias de uma campanha de “pacificação” do exército português em Angola (1097)” (*Idem*, p. 224). Nesses dois casos, os aspectos formais ganham destaque. No primeiro, o recurso a “forma satírica” teria suscitado um certo “efeito” junto ao público (o entendimento de que era um “alerta”). No segundo, o filme é considerado a partir de sua construção interna – feita com um certo ordenamento de fotografias.

O terceiro momento também oferece algo que se afasta do “positivismo-funcionalismo”: a possibilidade de que os estudantes façam uma pesquisa que envolva não apenas a coleta de imagens, sobre um tema, mas a construção de um filme. Podemos ler:

Etapas:

1. Formar grupos e realizar a pesquisa: Após organizar os grupos, pesquisem o significado de neonazismo. Vocês podem recorrer inicialmente a dicionários e, em seguida, realizar uma pesquisa bibliográfica (em artigos acadêmicos, livros e capítulos de livros, dissertações e teses, sites com textos confiáveis, etc.). Sistematizem as informações localizadas e discutidas pelo grupo.
2. Pesquisar e selecionar vídeos e imagens: Paralelamente à pesquisa bibliográfica, cada grupo deverá selecionar *vídeos ou imagens que ilustrem* o ideário neonazista na atualidade, que servirão de base para a análise documental.

3. Realizar a análise e gravá-la em vídeo: A partir das pesquisas realizadas e imagens/vídeos coletados, cada grupo deverá *elaborar um vídeo* relatando os seus achados e suas conclusões. Alguns aspectos da análise das imagens que podem ser considerados: qual a natureza da imagem utilizada? É uma charge? É uma foto? É uma ilustração? De quem é sua autoria? Em que contexto foi produzida? Qual mensagem transmite? *O mesmo vale para o vídeo. É um documentário? É uma gravação? É o trecho de um filme? Quem produziu? Em que contexto foi produzido? Quais componentes serão explorados nas imagens e nos vídeos? Por que são importantes?*
4. Apresentar o vídeo: Cada grupo deve apresentar seu vídeo para os demais, realizando uma roda de conversa ao final, buscando localizar diferenças e semelhanças no material analisado por cada grupo. (*Idem*, pp. 134-135)

Esta proposta rompe com a abordagem “positivista-funcionalista” não apenas porque envolve uma dimensão (pressuposta, mas incontornável) de seleção, edição e montagem do produto final – mas porque demanda um questionamento consciente dos elementos presentes na construção das outras imagens e vídeos a ele incorporados. O questionamento é: “Quais componentes serão explorados nas imagens e nos vídeos? Por que são importantes?” É uma pergunta que permite alcançar os valores por trás da organização da “realidade” que se quer revelar e permite pensar que outro ordenamento dos “componentes”, outra forma de “exploração”, resultaria num argumento (e em conclusões) diferentes.

Até este ponto, *Contexto e Ação* descortina uma proposta semelhante à de *Conexões e Conexão Mundo*: o predomínio de uma abordagem “positivista-funcionalista” no trato do cinema, alguma proximidade temática com o “materialismo-histórico”, e umas poucas exceções que se aproximam do “simbólico-formal”.

O quarto e último momento, porém, é aquele que altera esse quadro. Ele ocorre quando o texto observa o lugar que o cinema ocupou no interior de um regime político determinado – o “nazismo”.

É um contexto similar ao italiano, que viu emergir muitos movimentos nacionalistas com soluções de ruptura para a *resolução da crise, mas agravado pela inflação e hiperinflação entre 1917 e 1923 e suas terríveis consequências sociais. A esse período sucede uma relativa recuperação econômica da Alemanha, sobretudo por conta do auxílio estadunidense. O país, contudo, sofreria os impactos da grave crise econômica de 1929 e veria o crescimento de grupos nacionalistas e extremistas como o Partido Nacional Socialista dos Trabalhadores Alemães (Partido Nazista). [...] A guerra e o expansionismo alemão fizeram parte das ideias de Hitler desde o início e atuaram na construção de um imaginário comum dos alemães como uma raça pura e superior, predestinada não só a liderar a saída da Alemanha da crise na qual se encontrava, como também a libertar e conquistar a Europa. Desenvolvido em torno da figura de Hitler, o nazismo propunha e veiculava princípios totalitários para a organização social da Alemanha como uma grande nação que deveria comandar os outros povos, liderada pelo Führer. Hitler ascendeu ao governo da Alemanha em 1933, tendo por trás de sua eleição e do governo que se sucedeu uma verdadeira máquina de propaganda da ideologia nazista, veiculada por meio de discursos, filmes, teatro, música, enfim, pela arte nazista de modo geral, fortemente promovida pelo governo. As intenções manifestas do nazismo eram de se inserir em todas as instâncias da vida social,*

política e econômica dos alemães, por meio do exercício do poder do Estado. (*Idem*, p. 127)

No nosso entendimento, esse trecho destaca o livro frente aos demais analisados até aqui. Nele, a eleição do partido nazista é diretamente relacionada, por um lado, com uma situação econômica adversa e o cinema aparece, por outro, como parte de uma “máquina de propaganda ideológica”. Esta apreciação, embora a única no texto, tende, por isso, a se aproximar mais da abordagem “materialista-histórica” do que das demais. Por isso, consideramos *Contexto e Ação*, no que diz respeito aos usos que propõe do cinema, predominantemente “positivista-funcionalista”, com exceções de cunho tanto “simbólico-formal” quanto “materialista-histórico”.

Diálogo – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Num primeiro momento, podemos supor que o livro *Diálogo* também se alinhe com uma abordagem “positivista-funcionalista” do cinema. Se tomarmos os filmes apenas pelo que deles é dito dentro das caixas de texto, nas quais aparecem, ficamos com a impressão de que o livro os reduz ao papel de ilustrações ou de “reproduções” de coisas ou de fatos. A “fidelidade” dos filmes para com a “realidade” não é questionada e não é indicada, ali, tampouco, a via pela qual acessaram-na (ou construíram-na). Por exemplo: o filme *Wappa* (2017) é recomendado porque mostra “a infância no grupo étnico Yudja, que vive no Parque Indígena do Xingu, no Mato Grosso” (ROMEIRO, 2020, p. 36); o filme *Embrace* (2016), porque apresenta “dificuldades enfrentadas por mulheres do mundo inteiro em relação aos padrões de beleza” (*Ibidem*); *África roubada – Por que pobreza?* (2012), porque “mostra as desigualdades sociais e econômicas que afligem a Zâmbia na atualidade, fruto, em grande parte, da exploração e da dominação de países estrangeiros sobre os recursos naturais do país” (*Idem*, p. 122); *Exodus – de onde eu vim não existe mais* (2017), porque “acompanha a jornada de seis refugiados, originários de países diferentes, e a luta deles para construir uma nova identidade no lugar em que se estabeleceram” (*Idem*, p. 136); *Human Flow – Não existe lar se não há para onde ir* (2017), porque “o diretor chinês Ai Weiwei acompanha a jornada de refugiados em 23 países, ao longo de um ano. O trailer legendado do filme dá uma dimensão da crise humanitária que envolve essa delicada questão” (*Idem*, p. 138); *The True Cost* (2015), porque o documentário “mostra o funcionamento da indústria da moda e suas consequências, humanas e ambientais, diante das demandas por novidades do mundo globalizado” (*Idem*, p. 147); *Brexit* (2019),

porque o filme “aborda o uso das *fake news* e da manipulação midiática na campanha pela saída do Reino Unido da União Europeia” (*Idem*, p. 152). O foco no conteúdo e não na forma sugere que todos esses assuntos podiam ser trabalhados a partir de outras fontes, não retendo, o cinema e o audiovisual, nenhuma especificidade. A referência ao TEDTalk sobre o “perigo de uma história única” (*Idem*, p. 122), tema que rapidamente poderia ser relacionado com a recusa às metanarrativas que caracteriza o “simbólico-formal”, acaba se tornando intercambiável com o livro também lançado por Chimamanda Adichie.

Contudo, duas ressalvas precisam ser feitas e que, de fato, impedem que *Diálogo* possa ser alocado sob o signo do “positivismo-funcionalismo” (pelo menos, no que diz respeito ao trato que ele propõe ao cinema). Em primeiro lugar, porque, na sessão “Formas de organização da realidade”, ele nega a ideia de que as coisas declarem, elas mesmas, o seu “sentido”.

Existem inúmeras *linguagens e coordenações de signos*. Com o tempo, algumas caem em desuso ou são renovadas, enquanto outras são criadas. Fazem parte desse universo diferentes tipos de linguagem, como a dos surdos-mudos, a do *cinema*, a da moda, a da fotografia, a da música, a dos jogos, entre várias outras. [...] *O ser humano tem uma relação com a realidade que é mediada pelos signos que cria*. Um ser que late e abana o rabo é classificado com o uso de categorias simbólicas ou conceitos como “animal”, “cachorro” e a própria expressão “ser”. Dessa maneira, classificando e ordenando o mundo, o ser humano *cria uma realidade que vai além do mundo físico, atribui sentido às coisas e estabelece um universo propriamente humano*. Essa característica o difere dos demais animais inteligentes, que possuem capacidade de *representação* muito limitada. Entre os diversos sistemas simbólicos ou linguagens criados pelo ser humano, alguns buscam abarcar o conjunto da realidade. Linguagens como a mítica, a religiosa, a científica e a artística procuram *atribuir sentido à realidade e à existência humana, cada uma delas com sua maneira original e legítima de organizar seus signos*. (*Idem*, p. 40, itálicos nossos)

Segundo o trecho acima, o ser humano “representa” a realidade por meio do uso que faz de signos. Não sendo tanto radical quanto o “simbólico-formal”, para o qual a “realidade” é, antes de mais nada, “efeito” das valorações que dela se faz, ou, se assim se quiser, das formas que a ela se lhe imprime (o que, em todo o caso, para o “simbólico-formal, dá na mesma), ainda assim o livro afirma, de modo direto, que o homem “cria uma realidade que vai além do mundo físico, atribui sentido às coisas e estabelece um universo propriamente humano”.

Ademais, o livro defende que sempre “interpretamos” o mundo ao nosso redor a partir de certas convenções ou parâmetros que constituem o que chamamos de “cultura”. São essas convenções e parâmetros que nos permitiriam proferir juízos.

O que é cultura?

Certamente, você já percebeu que existem sociedades que diferem muito entre si. Quando assistimos a um filme ou a uma série ou vemos uma notícia sobre outro país, às vezes estranhamos situações ou costumes muito diferentes daquilo que conhecemos. Por exemplo, larvas, aranhas, escorpiões, além de insetos como formigas, gafanhotos e grilos, fazem parte

da culinária de certos países. Seu uso é tão recorrente e importante nesses locais que a Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura (FAO) lançou, em 2013, uma campanha incentivando a criação desses animais como meio de combate à fome. Por mais que esse hábito alimentar nos pareça diferente e estranho, ele faz parte da realidade de milhões de pessoas no mundo. Esse contato com o outro e com a diferença nos causa estranhamento, pois *tendemos a interpretar o diferente com surpresa e, às vezes, com certo grau de repulsa. Isso ocorre porque estamos diante de uma cultura diferente da nossa.* (*Idem*, p. 34, itálico nosso)

O termo “valores” não é empregado acima, mas não resultaria em prejuízo. Seria correto, se o leitor nos permite, apoiados nesse fragmento, que nossos valores se explicitam quando nos deparamos com aqueles compartilhados por outras pessoas, pertencentes a outros agrupamentos sociais. Isto reposiciona o entendimento que podemos fazer da recomendação que *Diálogo* faz para exibirmos os filmes *Exodus – de onde eu vim não existe mais* ou *Human Flow – Não existe lar se não há para onde ir*. São filmes que, afinal, lidam com a questão da desterritorialização forçada e dos refugiados, pessoas que, tendo que recompor suas vidas em contextos diferentes das quais são nativas, descobrem que suas próprias crenças e valores são, muitas vezes, incompatíveis com seus novos contextos.

Mas devemos reconhecer que o núcleo da abordagem que o livro adota para com o cinema reside noutra parte. Mais exatamente, na sessão chamada “Massificação e indústria cultural” da qual extraímos esta longa, mas relevante, análise:

Ao observarmos o mundo ao nosso redor, percebemos que estamos cercados de produtos e referências culturais comuns a muitos países. Esperamos ansiosos pelo *lançamento de um filme, da nova temporada de um seriado ou da última versão do nosso smartphone* preferido, juntamente com milhões de pessoas mundo afora, como se compartilhássemos uma mesma “cultura global”. Para muitos críticos da globalização, a ideia de uma “cultura global” revela, na verdade, uma das principais características do mundo globalizado: a *massificação cultural*. Ela se refere ao processo de integração dos mercados e a tendência das pessoas de consumirem e adotarem *padrões e estilos de vida similares, independentemente das diferenças culturais que caracterizam as sociedades das quais fazem parte*. Ao diluir as fronteiras nacionais, impulsionar o fluxo de produtos e de pessoas e intensificar o consumo, a globalização agiria no sentido de *homogeneizar os comportamentos, as formas de pensar, os gostos e estilos de vida, construindo uma cultura massificada, ou seja, destinada a milhões de pessoas em todo o mundo. O marco do nascimento de uma cultura de massa foi a expansão das produções cinematográficas, do rádio e da televisão na primeira metade do século XX*. Vários pesquisadores, intrigados com esse processo de mercantilização da cultura, elaboraram as primeiras reflexões e críticas teóricas sobre o fenômeno da cultura de massa. Entre eles, podemos citar Theodor Adorno e Max Horkheimer e Walter Benjamin, integrantes da chamada Escola de Frankfurt. Em seus estudos, os dois [sic] pensadores demonstraram que *as transformações que o capitalismo havia promovido na economia e nas relações sociais também se estenderiam ao campo da cultura*. Para Adorno e Horkheimer, com o desenvolvimento das tecnologias de comunicação, *o capitalismo transformou a cultura em mercadoria*, ou seja, em algo que pode ser produzido e consumido em larga escala, caracterizando o que os autores definiram como *indústria cultural*. Segundo eles, ao transformar as manifestações e elementos culturais em mercadoria, o capitalismo acabaria levando os indivíduos a um *consumo padronizado*, que tenderia a *eliminar as diferenças culturais e a ocultar as contradições sociais existentes* em cada local. Através do entretenimento, de uma arte padronizada e das inúmeras novidades que a *indústria cultural* é capaz de proporcionar, os indivíduos teriam sua capacidade crítica e reflexiva anulada,

aceitando a realidade de forma passiva, sendo incapazes de perceber a lógica opressora do sistema. (*Idem*, p. 144, itálicos nossos)

Como vemos, o livro sublinha o seu próprio entendimento de que o cinema deve ser compreendido, antes de mais nada, como um produto do “capitalismo” avançado. Sob esse prisma, as transformações na economia seriam determinantes para o “campo da cultura” o que teria levado à eliminação das diferenças, à padronização e à homogeneização – características da mercadoria produzida em massa. Aos docentes caberia a tarefa de destacar o papel que os filmes tiveram na “propagação da cultura de massas, ao longo do século XX, [indo] muito além do entretenimento e da informação, pois disseminaram valores e comportamentos pelo mundo todo, ou seja, foram veículos do processo de homogeneização cultural” (*Idem*, p. L).

Percebemos, então, que a discussão do signo, da valoração e da atribuição de sentido ocupa, nesta perspectiva, um lugar subordinado. Percebemos, ainda, que a seleção de filmes proposta, no nível da “temática”, também está subordinada a esse mesmo problema: reagir a essa homogeneização, favorecendo filmes que exibam, por exemplo, a dificuldade das mulheres em se adequar a padrões de beleza. São todas tentativas de, enfim, ressaltar a existência de um mesmo problema de fundo – o “capitalismo”. Por isso, o livro *Diálogo* mostra-se, no que diz respeito aos usos que propõe do cinema, mais próximo do “materialismo-histórico” do que das demais abordagens.

Diálogos em Ciências Humanas

Como *Conexão Mundo*, *Conexões* e *Contexto e Ação*, o livro *Diálogos* afirma, de modo detido, no seu “Manual do Professor” um compromisso com uma educação “crítica”. Com efeito, a ideia de que a “criticidade” pode ser definida como “uma postura diante da realidade na qual se tem consciência de que aquilo que está diante de nós sempre poderia ser diferente e sua configuração resultou de um jogo de poder no qual projetos vencedores conseguiram impor suas vontades” (VICENTINO; CAMPOS; DE SENE, 2020, p. 177) parece, de início, de pleno acordo com a abordagem “simbólica-formal”. Para ela, como indicamos no capítulo anterior, aquilo que chamamos de “a realidade” deveria ser encarado, sempre, como uma construção feita a partir de certos pontos de vista e valores que os dominantes tentam impor aos dominados (e que esses aceitam por medo, mas também porque lhes é conveniente). Eventualmente, esses últimos se habituariam à imposição e se esquecem que a “realidade” poderia ser encarada (e vivida) de outras maneiras.

Por outro lado, a ideia de que a “crítica” visa a transformação das “realidades marcadas pela exclusão social, pobreza, violência, autoritarismo e problemas socioambientais” (*Idem*, p. 178) – isto é, que a “crítica” não é, acima de tudo, um exercício do pensamento que visa a alcançar ou desenvolver clareza quanto às ações que se realiza ou quanto às consequências de aderir a este ou àquele discurso, mas uma postura política “engajada” na defesa de uma certa concepção de vida (no caso, tacitamente pressuposta) – aproxima-se mais do “materialismo-histórico”.

De todo modo, esta postura “crítica” repercute, mais adiante, em algumas atividades propostas ao docente pelo livro. Destacamos duas nas quais o cinema aparece como *uma* das fontes (entre outras) para a investigação. A primeira delas é a seguinte:

O tópico permite dar continuidade à discussão sobre as diferentes formas como a História foi e é escrita. Indica-se aos estudantes que sejam encorajados a refletir sobre *as estratégias dos sujeitos políticos que ocupam o poder em fazer reverberar os seus projetos políticos, sua visão de mundo, sua história e memória*. Por sua vez, é preciso destacar as resistências e estratégias dos grupos+ excluídos em ocupar espaços, elaborar suas próprias narrativas, contando a História a partir de suas próprias perspectivas, afirmando sua identidade e preservando sua memória. Como exemplo clássico de formas de exercitar o poder e escrever a História a partir de uma perspectiva que *busca uniformizar as narrativas*, é possível propor a análise das experiências nazista e socialista (período do stalinismo). O recorte para a abordagem pode ser a arte visual. Peça aos estudantes que pesquisem o estilo estético adotado, os *discursos e representações* dos nazistas no campo da arte para realizar a propaganda do regime e, ao mesmo tempo, construir a narrativa a respeito de alguns grupos como inimigos da nação (*filmes*, cartazes, desfiles cívicos, etc.). Sobre o período stalinista, podem investigar sobre o Realismo Socialista, a sua temática e sujeitos representados. Chame a atenção para os elementos comuns nessas *formas de exercitar o poder*: a arte foi usada como recurso propagandista nos dois regimes políticos autoritários; *as produções serviam para escamotear a realidade social, ofuscando conflitos, a diversidade, as desigualdades e as contradições; os inimigos eram representados sob a ótica de quem ocupava o poder; os artistas e intelectuais que se opunham à ideologia eram igualmente perseguidos pelo regime, e sua arte era considerada degenerada*. Esclareça os estudantes de que, posteriormente, essas produções tornaram-se documentos para pesquisadores que assumiram *perspectivas interpretativas* distintas daquelas para as quais o documento foi produzido no tempo histórico de sua produção. Também é importante destacar que sujeitos excluídos da narrativa oficial ou que foram representados de forma etnocêntrica, racista e distorcida realizaram registros que hoje são estudados como fontes históricas a fim de que sejam conhecidas suas perspectivas sobre as experiências e acontecimentos históricos que presenciaram. (*Idem*, p. 249, itálicos nossos)

Conquanto que se fale em “perspectivas interpretativas”, “discursos e representações”, o trecho acima permite aproximar a proposta do “materialismo-histórico” mais do que da abordagem “simbólica-formal”. Nele, o “poder” não é uma “probabilidade”, é algo que possui uma substância, algo que se possui, um lugar que se “ocupa”, a partir do qual se faz “reverberar” uma “visão de mundo”. É um posto que, ocupado por alguns (em detrimento da maioria), permitiria promover “ideologias” e escamotear “a realidade social, ofuscando conflitos, a diversidade, as desigualdades e as contradições”.

Uma segunda atividade aprofunda a sensação de que o livro se coloca próximo da abordagem “materialista-histórica”. Nela podemos ler:

Caso haja tempo e seja conveniente, esse debate pode ser ampliado com a reprodução de cenas dos filmes *AI –Inteligência Artificial* (direção de Steven Spielberg, Estados Unidos, 2001. 140 min.) ou *Blade Runner: o caçador de andróides* (direção de Ridley Scott, Estados Unidos, 1982. 117 min.). Ao final da discussão, a expectativa é a de que os estudantes percebam que os conceitos não moldam a realidade; são moldados por ela, de modo que são passíveis de revisões e transformações ao longo do tempo. (*Idem*, p. 203, itálico nosso)

Esta ideia de que existe, de um lado, o “conceito” e, de outro, a “realidade”, bem como a ideia de que a última tem ascendência sobre o primeiro é compartilhada tanto pelo “materialismo-histórico” quanto pelo “positivismo-funcionalismo”. Das duas, contudo, apenas o “materialismo-histórico” reivindica para si a postura “crítica” e “historicizadora”. Portanto, somos levados a crer que o livro também exploraria as possibilidades de outras produções audiovisuais de acordo com essa abordagem.

Contudo, não é isso o que ocorre. Geralmente alocados em caixas de texto denominadas “Saber +”, as produções audiovisuais são reduzidas a adendos feitos às discussões principais dos capítulos. Sua inserção se resume à apresentação de umas poucas linhas de sinopse. Por exemplo: *A guerra do fogo* (1981), é recomendado porque, nele, “dois grupos humanos relacionam-se de modo diferente com o fogo: enquanto um o cultua como algo sobrenatural, o outro consegue dominar sua técnica” (*Ibidem*); *Janela da alma* (2001), porque “noventa pessoas com problemas de visão discutem o modo como elas veem a si mesmas, as outras pessoas e o mundo ao seu redor” (*Idem*, p. 22); *Eu já fui seu irmão* (1993), porque é um “documentário sobre o intercâmbio cultural entre os Parakatêje, do Pará, e os Krahô, do Tocantins” (*Idem*, p. 61); *Funeral Bororo* (1993), porque é um “documentário realizado a partir do registro do funeral de um chefe da nação bororo, em 1953, pelo fotógrafo alemão Heinz Forthman” (*Ibidem*).

O papel ilustrativo dos filmes é reforçado nas orientações aos docentes:

No desenvolvimento do trabalho com o tópico “O ser humano e suas características”, faça referências ao filme *A guerra do fogo* para trabalhar os demais conteúdos presentes no Livro do Estudante. Mencione trechos quando o conteúdo estudado for o desenvolvimento do cérebro, o papel da linguagem, da arte, dos mitos e das narrativas para o estabelecimento de sentidos para o homem. (*Idem*, p. 201)

Ou ainda:

A abordagem inicial da Unidade pode ser feita a partir da exibição de um trecho de um filme em que seja retratada uma viagem espacial. Havendo possibilidades, convide o professor de Física para explicar, sob argumentos da área, a lógica que permitiu a realização desse feito

humano que quebrou paradigmas relacionados às ideias sobre as relações do homem com o tempo e o espaço. (*Idem*, p. 232)

Desse modo, em *Diálogos* os filmes são reivindicados como meios *auxiliares* para a transmissão de conteúdos, ignorando as questões que o “materialismo-histórico” especificamente faz ao cinema. Encontramo-nos, por isso, uma vez mais, no domínio do “positivismo-funcionalismo”.

Humanitas.doc

Em meio à discussão da BNCC que integra o seu “Manual do Professor”, o livro *Humanitas.doc* propõe que, em uma formação na área das “Ciências Humanas e Sociais Aplicadas”, “(...) os estudantes devem voltar-se à *análise e comparação de textos de estruturas e origens diversas, tais como* obras científicas, literárias, pinturas, *filmes*, músicas, artigos jornalísticos, programas televisivos, etc.” (VAINFAS; CASTRO FARIA; FERREIRA, 2020, p. 178). A partir daí, o livro reivindica, na interlocução entre filosofia, história e sociologia, uma forma de aprendizado pautada pelo desenvolvimento da capacidade “interpretativa”, do cuidado com o “texto” (incluindo nele, o filme), da capacidade de identificar e discernir discursos, bem como os pressupostos desses (*Ibidem*). Em simultâneo, refere a importância de avaliar também, de modo “crítico”, a “indústria cultural” e a dimensão “ideológica” (*Idem*, p. 179). “A coleção convida você e os colegas a navegar por diversos saberes, buscando ajudar na formação de cada um como cidadão consciente, dotado de *visão crítica*, aberto ao diálogo e que respeita os direitos de todos” (*Idem*, p. 3, *italico* nosso).

As menções à “indústria cultural” e à dimensão “ideológica” poderiam animar, num primeiro momento, aqueles interessados em articular, por meio da abordagem “materialista-histórica”, o uso do cinema em sala de aula. Porém, tais esperanças não durariam muito. Contradizendo a própria importância dada à “análise crítica” da “indústria cultural” e da “ideologia”, *Humanitas.doc* raras vezes emprega os termos. E, quando o faz, não os desenvolve. Por exemplo:

Porém, no século XX, questões sobre a teoria evolucionista envolveram política e ideologia. Desde o fim do século XIX, o evolucionismo inspirou filosofias empenhadas em hierarquizar a humanidade segundo critérios raciais, que colocam os brancos ocidentais no topo de uma civilização ideal e os nativos de outros continentes, como povos bárbaros e selvagens, próximos do “homem primitivo”. (*Idem*, p. 36)

[...] Nesse momento, o tema abordado abre possibilidades para trabalhar diversos assuntos, como a Guerra Fria, o surgimento dos meios de comunicação de massa e o esfacelamento das fronteiras entre público e privado na era da internet. Este último tema, aliás, pode servir de base para a discussão sobre as novas formas de participação política na contemporaneidade, o impacto das mídias sociais na política e na sociedade e a relação entre *fake news*, política e o empoderamento de setores marginalizados da sociedade. O trabalho com esses temas auxiliam [sic] os estudantes no desenvolvimento das competências gerais 1 e 2, por meio da identificação e análise histórico-social de conceitos próprios das Ciências Humanas e Sociais, como o conceito de indústria cultural, elaborado pelo filósofo alemão Theodor Adorno. Além disso, há a mobilização da competência específica 1 das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e as habilidades EM13CHS101, EM13CHS102, EM13CHS104 e EM13CHS205. (*Idem*, p. 232)

Como podemos ver, ao invés de dizer o que são esses conceitos, isto é, explicitar como o próprio texto os mobiliza, em qual sentido são empregados etc., ele deixa apenas entrever que o referencial é “marxiano” e “marxista” quando recomenda que o estudante leia outros livros:

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. A ideologia alemã. Lisboa: Presença, 1980.

Neste livro, Marx e Engels tratam dos conceitos de ideologia e consciência de classe. (*Idem*, p. 159)

[...] ADORNO, Theodor. A Indústria Cultural: o esclarecimento como mistificação das massas. In: _____. Dialética do Esclarecimento. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

Este capítulo permite trabalhar as tecnologias de comunicação em massa do ponto de vista do que o autor chamou de “indústria cultural”. Este conceito está na raiz do debate sobre a qualidade das obras voltadas para o grande público. (*Idem*, p. 248)

Podemos supor, a partir dos critérios estabelecidos pelo próprio livro, no primeiro fragmento selecionado acima, que, a ausência de uma discussão aprofundada sobre esses conceitos resulte num ensino de sociologia deficitário, uma vez que essa tinha como um de seus objetivos que os estudantes pudessem analisar “criticamente a indústria cultural e os meios de comunicação de massa, avaliando sua dimensão ideológica” (*Idem*, p. 179).

Não querendo estender a discussão nessa direção, podemos, entretanto, nos perguntar se o livro nos instrui como o docente de sociologia deve auxiliar os estudantes, em sala de aula, para que esses “identifiquem, analisem e comparem discursos científicos e não formais sobre a vida social, tornando-se capazes de elaborar interpretações com base nessas análises” (*Idem*, p. 178). A expressão “não formais” é, sem dúvida, nebulosa, mas podemos entendê-la negativamente, por sua oposição, na frase, ao discurso da “ciência” – um discurso que enuncia a “verdade”. Em ambos os casos, tratando-se de discursos “científicos” ou “não formais”, não seria errado supor que encontraríamos aí o cinema.

A referência à abordagem “filosófica” interessada em “empreender uma leitura rigorosa de sua composição formal e expressão subjetiva, identificando e analisando seus conceitos, proposições, argumentos, valores e princípios” poderia sugerir uma aproximação da abordagem “simbólica-formal”? Outro trecho do livro, comentando a coleção à qual ele próprio pertence, parece reforçar essa sugestão. Nele, lemos:

Nas atividades, a coleção propõe, entre muitas estratégias didáticas: leitura, análise, interpretação e posicionamento crítico sobre textos, imagens e outras modalidades (pinturas, fotos, charges, quadrinhos, filmes, entre outros); análises de tabelas, gráficos e mapas; comparações entre textos para identificação de diferentes pontos de vista; pesquisas de dados e informações; reflexões sobre temas contemporâneos com base em conteúdos didáticos ou em vivências; argumentação em torno de uma situação-problema ou dilema ético; elaboração de textos argumentativos com base em dados para a análise de problemas éticos e formulação de proposições; produção de apresentações em variados formatos (oral, escrito e/ou imagético, audiovisual; em suporte físico ou virtual) para compartilhamento de conclusões com diferentes públicos. Essas atividades demandam que os estudantes se comuniquem; acessem e difundam informações; produzam conhecimentos; tomem decisões baseando-se em argumentos e fontes de natureza científica; resolvam problemas; proponham alternativas; elaborem e/ou selecionem propostas de ação. Nesse sentido, o uso de metodologias ativas é fundamental para estimular o protagonismo dos estudantes nos processos de ensino e aprendizagem, inclusive por meio de propostas para a resolução de questões da vida social e de demandas complexas da vida cotidiana. (Idem, p. 168, itálico nosso)

A reiterada preocupação com a “interpretação” e com o posicionamento “crítico” sobre “textos, imagens e outras modalidades” (aqui, “modalidades” separam os filmes das imagens e dos textos, enquanto, como vimos mais acima, em outros momentos do livro, os “filmes” aparecem subsumidos na ideia de “texto”), bem como a proposta de realizar comparações para identificar diferentes “pontos de vista” – podem ser tomadas como indícios de que estamos bastante distantes do “materialismo-histórico” e do “positivismo-funcionalismo”.

As questões de forma reaparecem ainda quando o livro menciona o advento do cinema:

No fim do XIX, os primeiros passos para o cinema foram dados, sem a transmissão de sons. Em 1926, a primeira experiência do cinema falado foi um sucesso. Os filmes mudos perderam espaço, assim como a maioria de suas estrelas; afinal, era necessário outro tipo de atuação, incluindo qualidade de voz, o que levou a indústria cinematográfica a procurar atores e atrizes de teatro. (Idem, p. 125)

Entretanto, o livro começa a se deslocar para longe do “simbólico-formal” quando sugere que devemos prestar atenção ao lugar que a indústria de cinema nacional ocupa no circuito internacional de produção:

Espera-se que os estudantes reflitam sobre a produção cultural e intelectual do país e percebam o grande peso das influências europeia e estadunidense no Brasil. Eles podem citar campos artísticos, como o cinema, ou também a produção científica e tecnológica em diferentes áreas. Em contrapartida, o intercâmbio de conhecimentos entre diferentes países é desejável: a colaboração contribui para a produção e divulgação de obras mais diversas e,

no campo científico, colabora para um desenvolvimento multifacetado das pesquisas. (*Idem*, p. 206)

Essa forma de pensar o cinema é, sem dúvida mais próxima do “materialismo-histórico” pois levaria a considerar a hegemonia cultural, mas também econômica dos países “centrais” do “capitalismo” em relação aos do “terceiro mundo” etc. Contudo, o livro não se detém nessa seara quando a questão é o trato dos filmes.

As recomendações aparecem, na maioria das vezes, nas pequenas caixas de texto de lateral de página chamadas “Fica a dica”. Os filmes são, sempre, indicados com uma sinopse de poucas linhas. E são referidos por seu conteúdo, seu assunto ou tema e, por isso mesmo, nunca são observados de nenhum ângulo pelo qual as abordagens “materialista-histórica” e “simbólica-formal” se interessariam. Por exemplo: ao selecionar *A odisseia da espécie* (2003), o livro apenas diz que “o documentário exhibe o processo de hominização, desde os primeiros primatas até o *Homo sapiens*” (*Idem*, p. 29); ele seleciona, ainda, *Ao, o último neandertal* (2010), porque “o filme conta a saga de Ao, o último neandertal, na travessia da Europa rumo à península Ibérica” (*Idem*, p. 34), e porque ele “ilustra muito bem a ideia de que a humanidade só pode sobreviver em grupo” (*Ibidem*); *A guerra do fogo* (1981), porque narra “a formação da linguagem, mostrando vários aspectos da vida desses ancestrais, sobretudo a luta pela sobrevivência. (*Idem*, p. 36); *O elo perdido* (2005), porque o “filme [é] sobre as discussões científicas e filosóficas travadas no século XIX a respeito da origem do gênero humano” (*Idem*, p. 56); *Hotel Ruanda* (2004), porque “conta a história do genocídio em Ruanda a partir do drama de um casal misto: o marido hutu e a esposa tutsi” (*Idem*, p. 79); *Marco Polo* (2007), porque “conta as viagens do mercador veneziano Marco Polo, sobretudo os seus 20 anos de vivência e descobertas na China” (*Idem*, p. 138); e ele sugere o filme *Malcolm X* (1992), uma vez que é a “biografia do líder afrodescendente que se converteu ao islamismo” (*Idem*, p. 82); e o filme *O Enigma de Kaspar Hauser* (1974), porque é “baseado em uma história real e retrata um indivíduo que cresceu isolado de uma vida social” (*Idem*, p. 199).

O “Manual do Professor” tampouco oferece nada diferente do que podemos ver no livro do estudante:

Como complemento às aulas, você pode pedir aos estudantes para assistir a filmes e documentários que abordem o tema, como:

• *História: direto ao assunto (History 101)*, temporada 2, direção de Kate Hampson, Estados Unidos, 2020 (22min): explica a corrida espacial entre EUA e URSS.

• *Adeus Lênin (Good bye, Lenin)*, direção de Wolfgang Becker, Alemanha, 2003 (118 min): retrata o fim da Guerra Fria. (*Idem*, p. 241)

O filme é, aqui, também tratado como um “a mais”, que interessa por conta do assunto, por conta da coisa que ele deixa “falar” – sem maiores considerações acerca das imagens. Esta postura ao lidar com o audiovisual, inclusive com o cinema, nos remete (desta vez, sem exceções dignas de nota) de volta às cercanias do “positivismo-funcionalismo”.

Identidade em Ação - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Por meio do estudo de uma pintura, o livro *Identidade em Ação* apresenta a possibilidade de o educador desenvolver a capacidade de análise “crítica” dos estudantes:

As relações entre indivíduo, sociedade e cultura orientaram a escolha dos conteúdos abordados neste livro e referem-se, entre outros aspectos, a *distintas formas de se conceber os seres humanos* nas Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Suas *definições e interpretações* são polissêmicas, envolvendo debates que se desenvolveram ao longo da história do pensamento na filosofia, geografia, história e sociologia. Há uma vasta gama de conhecimentos sistematizados que, de acordo com as especificidades dessas ciências, de forma articulada, servem de subsídios para o processo de ensino-aprendizagem, permitindo aos alunos que reflitam sobre as maneiras de viver, as interações sociais e a relação com o mundo. *A metodologia didático-pedagógica visa [a] estimular os alunos a desenvolver a capacidade de reflexão e de análise crítica, sob diversas óticas, com olhar inquiridor da realidade em que vivem.* A abertura do volume propõe um exercício de observação e análise da pintura Mercado da Bahia, de Djanira da Motta e Silva, sugerindo uma leitura contextualizada da obra, em que se pode destacar, por exemplo, como a artista se insere no movimento modernista e de que maneira os artistas buscavam independência temática, estética e cultural em relação à arte europeia. É possível questionar os alunos também sobre como o Modernismo contribuiu artisticamente nas reflexões sobre identidade nacional, assunto estudado no Capítulo 6 deste livro. *Explore com os alunos a temática da obra e questione-os sobre o que ela trata e quais foram as possíveis inspirações da artista para a confecção da pintura.* A própria obra e seu título dão suporte para que os alunos percebam que se trata de *uma cena composta de diversos elementos que expressam a diversidade social e cultural brasileira, que podem ser observados nas características físicas, nas atividades de comércio, na forma de negociação e circulação de pessoas e mercadorias, nos tipos de mercadorias, nas vestimentas, nos hábitos alimentares e comidas típicas, na musicalidade, entre outros aspectos representados na pintura. Peça aos alunos que descrevam as pessoas representadas. Como se vestem? Que objetos levam consigo? O que há de comum entre elas? O que as diferencia? Pergunte quais são os possíveis motivos dessas semelhanças e diferenças. Que ações estão sugeridas na obra? Que outros elementos culturais os alunos notam?* Os alunos se identificam com a cultura brasileira? De que maneira? Pergunte se já foram a um mercado popular. Que interações eles imaginam que ocorram nesse lugar? Que relações veem entre essa obra, a vida deles e o lugar em que vivem? *De que maneira a diversidade pode ser observada nesta pintura? Proponha um exercício de imaginação: que diferença faria no conjunto da obra se uma única figura humana fosse apagada? E se todas as pessoas representadas fossem apagadas? Esses questionamentos permitem reflexões sobre o indivíduo: cada ser é único, diferente dos demais, e compõe, com os demais, a cena. [...] Se todas as pessoas fossem apagadas, o sentido da obra seria profundamente alterado. A presença, a convivência e a troca entre elas no mercado conferem à pintura a sensação de dinamismo, movimento e interação social. Seu colorido também transmite a ideia de vivacidade. Evidencia-se, assim, que a paisagem resulta da vida social.* Para relacionar a obra à vida dos alunos, pergunte se a cena representada se aproxima de experiências vividas

por eles no lugar em que vivem. Mencione que a relação sujeito-sociedade será explorada nos capítulos do livro. *Cada um de nós é um indivíduo inserido em um contexto, no espaço e no tempo, e herda uma cultura que influencia nosso desenvolvimento pessoal, pois oferece um conjunto de códigos e símbolos, tradições e representações que intermediam a forma como compreendemos e agimos no mundo.* Peça aos alunos que reflitam que, enquanto indivíduos e seres sociais que têm um papel ativo, eles também são criadores de cultura, produzindo e reproduzindo a realidade social com base em suas práticas e vivências no lugar. (FERNANDES *et al.*, 2020, p. LXII)

No trecho acima, podemos observar que o livro afirma haver “distintas formas de se conceber o ser humano”, explicita que suas “definições e interpretações” são relativas (“polissêmicas”) e aposta na capacidade dos estudantes em perceber que há um princípio que ordenou a construção da sociedade no quadro de um modo ao invés de outro (o que ele chama de as “inspirações do artista”). A imagem é tratada como uma “confeção” feita a partir da disposição de “diversos elementos” cuja presença ou ausência alterariam o “sentido” geral daquilo o espectador pode apreender. Ao fim, o livro se dirige ao leitor, afirmando que ele “herda uma cultura” que influencia seu desenvolvimento, pois oferece um “conjunto de códigos e símbolos, tradições e representações que intermediam a forma com que compreendemos e agimos no mundo”. Embora a afirmação de que a “paisagem” retratada resulta da “vida social” seja uma conclusão que o “simbólico-formal” questionaria (afinal, por que não concluir, a partir das mesmas premissas, que a pintura participa da criação da “vida social?”), podemos supor, por tudo o que foi dito, que este livro possui uma afinidade maior com essa abordagem.

A proximidade com a abordagem “simbólica-formal” pode ser entrevista, ainda, numa atividade que o livro propõe a ser realizada pelos estudantes. Trata-se da realização de um minidocumentário a ser supervisionado pelo educador. Sua feitura deve obedecer a uma série de orientações e, em particular, o texto enfatiza que os estudantes devem: a) ter clareza acerca dos pontos de vista adotados; b) “respeitar” os valores dos interlocutores entrevistados; c) se apropriar das formas e procedimentos específicos desse gênero cinematográfico; d) atentar para os procedimentos de construção cinematográficos (o uso de cortes e montagem etc.) (*Idem*, pp. 156-157). O “Manual do Professor” expande essas mesmas orientações, acrescentando que o professor deve garantir “o uso responsável de equipamentos, imagens e depoimentos, ressaltando valores éticos” (*Idem*, pp. LXXV-LX).

É certo que a abordagem “simbólico-formal” rejeita que o docente se utilize de sua posição para promover a aderência a quaisquer “princípios” ou “valores”. Conforme discutimos no segundo capítulo, essa abordagem entende que, de um ponto de vista estritamente empírico, os valores se equivalem e a ciência não pode decidir qual deles deve ser considerado superior aos demais. Esse é um dos aspectos que a diferenciam tanto do

“positivismo-funcionalismo” (para o qual a hierarquia de “valores” e “princípios” está inscrito na “realidade”, isto é, nas coisas) quanto do “materialismo-histórico” (que defende um compromisso com a “emancipação” humana e afirma a superioridade de um ponto de vista, o do “proletariado”). Ainda assim, este exercício parece ter compromisso com a clareza, com a explicitação de que ao adotarmos este ou aquele “ponto de vista”, alcançamos esta ou aquela conclusão – mas não outra. E isto está de pleno acordo com o “simbólico-formal” que se preocupa com a adequação dos meios empregados aos fins visados.

Além disso, a referência ao uso de “fichas avaliativas”, a serem distribuídas ao final da atividade, parecem querer garantir aos estudantes a oportunidade de considerar, à luz dos resultados obtidos, o que poderia ser melhorado em suas ações (*Idem*, p. LXXVIII). Também nesse aspecto, o livro sinaliza maior proximidade com aquilo que o “simbólico-formal” entende ser o papel da educação: levar os agentes a se darem conta das próprias escolhas e avaliá-las. Por isso, poderíamos esperar, a partir daí, que as recomendações que o livro faz para o uso do cinema em sala de aula seguissem por esse caminho (analisar e avaliar as escolhas feitas pelos cineastas). Porém, a aproximação da abordagem “simbólica-formal” ocorre apenas mais uma vez – no breve comentário que faz do filme *Aladdin* (2019). Nele, podemos ler: “Apesar de o diretor [Guy Ritchie] esforçar-se por representar a cultura árabe de modo não estereotipado, esse filme foi alvo de críticas por confundir elementos de culturas distintas, como a persa, a árabe e a hindu” (*Idem*, p. 18). Embora chame a atenção para aspectos construtivos do filme, trata-se de um único enunciado, bastante curto e de – argumentamos – importância secundária, dado que aparece como legenda a uma imagem apresentada no canto inferior de uma página.

Assim, quando a questão é o emprego de filmes para fins de ensino-aprendizagem, tudo muda. Quando recomenda o visionamento de *O jovem Karl Marx* (2017), o livro o faz porque “trata da juventude de Karl Marx, seu encontro com o amigo e interlocutor Friedrich Engels e o embate ideológico que travou com o filósofo Pierre-Joseph Proudhon (1809-1865)” (*Idem*, p. 30). Já o documentário *Bebês* (2010), é escolhido porque “demonstra como, apesar de pertencerem à mesma espécie biológica, os fatores culturais são fundamentais para formá-los como seres humanos diversos” (*Idem*, p. 34). O filme *Branco sai, preto fica* (2014), por sua vez, é indicado porque “trata de um tiroteio acontecido em um baile *black* perto de Brasília e revela o racismo institucional presente no Brasil” (*Idem*, p. 38). *A última abolição* (2018) é indicado porque discute “o legado da escravidão para o Brasil contemporâneo” (*Idem*, p. 92). E o filme *Absorvendo o tabu* (2019), porque “nesse documentário em curta-metragem, a diretora mostra

uma comunidade rural na Índia que enfrenta estigmas em relação à menstruação” (*Idem*, p. 150). Etc.

Como vemos a partir dos exemplos acima, o livro abandona, em grande medida, a abordagem “simbólica-formal” de que se vale para analisar a pintura, e, depois, para propor a criação de um documentário. Ele favorece, ao invés disso, a exibição de filmes em sala de aula por seus conteúdos, assuntos, pelas coisas acerca das quais “falamos” (ou melhor, as quais deixamos “falar”), sem maiores preocupações com a forma com que esses aparecem na tela. *Identidade em Ação* aparece, por isso, como um livro construído a partir de duas abordagens diametralmente opostas: a “simbólica-formal” e a “positivista-funcionalista”.

Interação Humanas

No início de “A proposta teórico-metodológica” incluída no “Manual do Professor”, o livro *Interação Humanas* situa sua contribuição em relação às transformações históricas do ato educativo e da divisão disciplinar dos conteúdos a serem ensinados. Dessa sessão, selecionamos o trecho:

(...) Na época de sua afirmação como ciência, História, Geografia e Sociologia, entre outras áreas, buscaram delimitar os próprios objetos de estudo recortando a experiência humana a partir de seus próprios conceitos, métodos e critérios de análise, separando-se uma das outras mediante critérios objetivos e centrados na definição de verdadeiros territórios intransponíveis do saber. As disciplinas pautaram-se pelo modelo de *neutralidade científica que, então, era visto como fundamental para as ciências exatas e deveria se estender às humanas*. Também os paradigmas filosóficos que constituíam os fundamentos das Ciências eram ainda *pautados por abordagens positivistas, fundadas em uma estreita comprovação empírica dos fenômenos e na pouca criticidade em relação à análise ideológica da forma como os resultados científicos eram obtidos*. [...] Herdeiro dessa tradição, o ensino escolar das Ciências Humanas foi por muito tempo marcado por uma *visão disciplinar e fragmentada do conhecimento*, que era “repartido” pelas diferentes áreas então disponíveis. Nessa concepção, predominante ao longo do século XIX e na primeira metade do XX, cada disciplina explicaria as experiências humanas por meio do estudo de alguma de suas dimensões: a História daria conta do estudo das sociedades no tempo, a Geografia no espaço, a Filosofia trataria dos paradigmas humanos, enquanto a Sociologia se ocuparia das sociedades contemporâneas, com as diferentes formas de cultura e relações de poder. [...] *Na atualidade, a visão cognitiva neutra e fragmentada já não corresponde nem às concepções de conhecimento presentes nos estudos científicos e epistemológicos nem às demandas para a formação de estudantes que atuam numa sociedade em rápida transformação socioeconômica e tecnológica*. (DINIZ et al., 2020, p. V, itálicos nossos)

Em outras palavras, a “neutralidade científica”, o “positivismo”, a pouca “criticidade” em relação à “análise ideológica” dos resultados, a visão “fragmentada” etc., seriam características de uma época na qual se afirmou a sociologia como “ciência”. Ou seja,

características do século XIX, cujo pensamento, o livro afirma, estaria ultrapassado frente às “demandas para a formação de estudantes” na atualidade.

O “antipositivismo” do livro se mostra coerente, quando, mais tarde, alerta o leitor que “fontes primárias, documentos históricos, *não ‘falam’ por si mesmos*. É preciso sempre ‘interrogá-los’, problematizá-los, ler nas entrelinhas” (*Idem*, p. 119, itálico nosso). Para *Interação Humanas*, o papel da educação passa por permitir ao estudante perceber *o que faz* uma fonte ou um documento “falar” – isto é, quais “métodos” permitem perceber suas “mensagens”. O conhecimento se daria, pois, por meio de um “diálogo”:

O diálogo com as diversas fontes e métodos deverá, desse modo, capacitar os estudantes para construir seus conhecimentos e elaborar seus argumentos de *maneira crítica e complexa*, evidenciando-se as particularidades de cada fonte, bem como a relação dela com os temas explorados em cada unidade. (*Idem*, p. XX, itálico nosso)

Estamos, uma vez mais, diante do horizonte da “crítica”, ressaltado nas páginas iniciais de quase todos os livros didáticos discutidos até aqui.

(...) em seu itinerário de formação, o estudante deve se apropriar *de maneira crítica* dos conceitos dessas áreas [que compõem as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas] para que possa desenvolver capacidades de diálogo e de construção de hipóteses e argumentos que o permitam *construir* conhecimento [...]. (*Idem*, p. VI, itálico nosso)

[...] Por fim, para que os procedimentos de pesquisa, *leitura crítica de fontes e construção de argumentos* se tornem parte da vida dos estudantes, é preciso que eles sejam reiterados na abordagem dos mais diversos temas, de maneira a serem percebidos com crescente complexidade. (*Idem*, p. XXXVI, itálico nosso)

Com efeito, a reiterada importância da apropriação “crítica” de conceitos, do preparo para uma leitura “crítica” das fontes etc., pode nos dar a impressão de que estamos próximos do “materialismo-histórico” ou do “simbólico-formal”. Mas como o livro aborda o cinema?

Primeiramente, é notável a ausência de qualquer reflexão acerca do cinema como instrumento científico, ou como oportunidade para desnaturalizar o aparelho cognitivo. O conceito de “indústria cultural” aparece em apenas dois momentos: em uma caixa que trata do “carnaval”, e, depois, quando o livro sugere uma atividade a ser realizada pelos estudantes sobre uma rádio de iniciativa indígena.

Carnaval: é a festa popular mais importante, criativa e irreverente do Brasil, segundo o antropólogo brasileiro Roberto DaMatta. Há pesquisadores que analisam o Carnaval atual como parte da indústria cultural. Proposto pelos filósofos alemães Theodor Adorno e Max Horkheimer, o conceito de indústria cultural se relaciona às formas pelas quais os interesses capitalistas se utilizam dos fenômenos e processos estético-culturais para direcioná-los num duplo sentido: transformar os bens estéticos em bens de consumo atribuindo-lhes valor econômico e fazer com que, mediante o consumo acrítico e alienado dos bens estéticos, as massas se “esqueçam” das reais causas dos problemas, seus dramas existenciais sejam

amortecidos e as pessoas submetam-se mais facilmente à exploração capitalista. (*Idem*, p. 10)

[...]1. Em que medida a Rádio Yandê pode ser considerada uma iniciativa da comunidade indígena que une tradição e inovação? 2. Na abertura desta unidade você viu o que é indústria cultural, conceito proposto pelos filósofos alemães Adorno e Horkheimer, e, no texto acima, o conceito de etnomídia. Com base no que você entendeu desses conceitos, analise a afirmativa: “A Rádio Yandê se contrapõe à indústria cultural”. (*Idem*, p. 40)

A essa sucinta abordagem do conceito de “indústria cultural”, o “Manual do Professor” soma duas indicações bibliográficas para o docente que queira se aprofundar:

ADORNO, Theodor. A indústria cultural. In: COHN, G. *Comunicação e indústria cultural*. São Paulo: Nacional, 1971.

Clássica obra que aprofunda o conceito de indústria cultural em diálogo com a teoria marxista da História. (*Idem*, p. CXXVI)

BAUMAN, Zygmunt. *Sobre educação e juventude: conversas com Riccardo Mazzeo*. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

Livro composto por 20 capítulos com temas diversos, fruto do diálogo entre o sociólogo Zygmunt Bauman e o editor Riccardo Mazzeo. O livro aborda o papel da educação na sociedade contemporânea, com reflexões que envolvem a indústria cultural, o consumismo e outras questões contemporâneas ligadas às experiências das juventudes. (*Idem*, p. LIX)

Por isso, concluímos que o livro não nos dá elementos suficientes para afirmar que, no que diz respeito ao cinema, a abordagem preconizada seja “materialista-histórica”. Mas tampouco apresenta elementos que sustente a possibilidade “simbólica-formal”: sua discussão quanto à forma dos filmes é praticamente nula.

O filme *Patativa* (2001) é indicado por ser sobre “a vida e obra de Patativa do Assaré. A trajetória desse homem, personagem, mito e poeta embevecido pela compreensão crítica do mundo” (*Idem*, p. 31); *Índio presente* (2017), porque “apresenta ao público dezenas de povos indígenas em diferentes estados para desconstruir estereótipos” (*Idem*, p. 52); *Balé de pé no chão* (2005), porque “revela o papel central da cultura afro-brasileira na dança moderna brasileira e o pioneirismo de Mercedes Baptista na luta pela afirmação do negro na dança cênica nacional” (*Idem*, p. 52); *Cartas para Angola* (2012), porque, nele, “sete duplas de interlocutores de origem brasileira, angolana e portuguesa trocam cartas em que compartilham afetos, histórias e memórias construídas nos dois lados do Oceano Atlântico” (*Ibidem*); *Bebês* (2010), porque “acompanha o primeiro ano de vida de quatro bebês e suas famílias em diferentes locais do planeta” (*Idem*, p. 79); *Santo forte* (1999), porque é “um documentário sobre as formas de apropriação das religiões praticadas no Brasil” (*Ibidem*); *Danton, o processo da revolução* (1983), porque o roteiro “tem como pano de fundo os acontecimentos que ocorrem em abril de 1794” (*Idem*, p. 127); *CHINA: a fábrica do futuro fica em Shenzhen*

(2019), porque é um documentário que “conta a história de Shenzhen, a primeira Zona Econômica Especial criada por Deng Xiaoping, que se tornou o Vale do Silício chinês, o mais importante tecnopolo da China” (*Idem*, p. CXXVI).

O único momento no qual o livro alude a um modo de pensar o cinema que suscita alguma lembrança do “simbólico-formal” é quando sugere o visionamento do filme *Casanova e a Revolução* (1982). No caso, ele chama a atenção para o fato desse filme ter um “roteiro inteligente”, o que teria possibilitado uma multiplicidade de olhares por parte das “personagens” (*Idem*, p. 127). Ademais, somos levados a crer que, para *Interação Humanas*, a postura “antipositivista” – de que fontes primárias e documentos históricos não “falam por si” – não precisa ser levada a sério, pelo professor, quando o assunto é cinema.

Moderna Plus - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Em seu “Manual do Professor”, o livro *Moderna Plus* declara seu compromisso com a postura “crítica”. Além disso, afirma que uma pesquisa, ciente dos próprios métodos e os objetivos, seria um meio para ajudar a combater a “reprodução acrítica” de afirmações que o estudante encontra em seu cotidiano:

A pesquisa – utilizada no ambiente escolar muito antes do advento das chamadas metodologias ativas – é um processo autônomo e objetivo para a busca de informações, conhecimentos e soluções. Contudo, os resultados são frequentemente questionados, porque na maioria das vezes se resumem à *reprodução acrítica* de informações localizadas sem grandes dificuldades, quando o principal objetivo para o levantamento de informações é a *apuração, organização, análise e a interpretação* delas. Certamente, um dos principais motivos para a falta de êxito das atividades escolares de pesquisa é a *falta de clareza quanto aos seus objetivos e métodos*.[...] Para que os estudantes possam se apropriar de diferentes métodos de pesquisa e compreender suas diferenças de aplicação, são apresentadas ao longo da coleção por meio do box “Você pesquisador” e da seção “Movimentação” diferentes propostas (revisão bibliográfica; análise documental; construção e uso de amostras; estudo de caso; estudo de recepção; observação, tomada de nota e construção de relatórios; grupo focal; *análise de mídias tradicionais*; análise de mídias sociais; construção e uso de questionários; entrevista semiestruturada e pesquisa-ação) com as respectivas orientações metodológicas no manual do professor, na parte dedicada às orientações específicas do volume. Além disso, na seção “Atividades” apresentamos solicitações de pesquisas com *objetivos claros* estabelecidos para que as oportunidades práticas sejam frequentes, oferecendo aos estudantes oportunidade de exercitar a curiosidade intelectual, de analisar e refletir sobre informações investigadas, de formular hipóteses e propor soluções criativas, ou seja, de *construir* seu conhecimento. Desse modo, as práticas de pesquisa, exercícios fundamentais para o desenvolvimento da *autonomia intelectual* dos estudantes, são recorrentes na coleção. (ARANHA *et al.*, 2020, p. XXVI)

Ao que esse trecho sugere, a proposta seria a de alcançar clareza acerca do que move nossas ações. Ele chega a mencionar, para isso, a existência de caixas com diferentes propostas

de pesquisa ao longo do livro. Podemos supor que essas englobariam a pesquisa com o cinema. Contudo, a única referência à análise fílmica no livro encontra-se no próprio “Manual do Professor”:

Embora a aplicação de pequenos testes e questionários possam ser úteis, é recomendável lançar mão de instrumentos variados de avaliação, escolhendo os que sejam mais coerentes com os objetivos estabelecidos e tenham mais afinidade com as etapas anteriores da sequência didática determinada. Desse modo, *se o objetivo da atividade for, por exemplo, desenvolver a habilidade de criticar, a atividade proposta pode ser a solicitação de uma resenha crítica acerca de um filme que tenha relação com o conteúdo informativo ensinado*, observando-se que, na sequência didática proposta, o estudante tenha recebido elementos e orientações para poder desenvolver a crítica solicitada. (*Idem*, p. XXXII)

Desse modo, a recomendação de pesquisa com filmes resume-se a sugerir que o professor empregue o cinema (ao invés de, por exemplo, um romance) para a realização de uma resenha “crítica”. Além disso, diz que o filme deve ser escolhido por seu conteúdo informativo e se furta a dizer *como* o estudante poderia realizar tal resenha, indicando, apenas, que ele deve ser instruído previamente para esse objetivo.

A lista de filmes sugeridos ao longo de todo o livro obedece a essa mesma lógica: nela, o conteúdo, a coisa filmada, é o que é determinante. Por exemplo: *A guerra do fogo* (1981), porque se trata “de excelente material sobre o período da história antes da escrita. O filme retrata um grupo de hominídeos em busca de uma chama que possibilite a eles acender o fogo” (*Idem*, p. LIII); *Sócrates* (1971), porque “essa cinebiografia sobre Sócrates narra especialmente o julgamento e a condenação do filósofo grego” (*Idem*, p. LXII); *Mulheres das águas* (2016), porque apresenta “o modo de vida, a luta e as dificuldades das pescadoras de um manguezal na Bahia diante da poluição promovida pelas grandes indústrias instaladas no entorno da área de pesca” (*Idem*, p. LXXV); e *Alexandria* (2009), filme que trata da história de Hipátia, pensadora da matemática e da astronomia. “No filme são reproduzidos costumes cotidianos de uma grande cidade do período e é destacado o conflito entre os adeptos da antiga cultura romana e os do cristianismo, em um cenário no qual a autoridade imperial já estava enfraquecida” (*Idem*, p. 55). O livro recomenda ainda: a exibição do filme *As cinzas do carvão* (2017), porque “apresenta histórias de trabalhadores da indústria do carvão em diferentes partes dos Estados Unidos, focando no significado dessa indústria para a economia e na saúde das comunidades envolvidas no processo de extração” (*Idem*, p. 109); o filme *Éden Sombrio* (2018), porque teria sido filmado no “norte do Canadá, uma área que abriga o maior polo industrial e a terceira maior reserva de petróleo do planeta [...]. [O] filme mostra os impactos da exploração dessa fonte de energia no ambiente e na vida das pessoas” (*Idem*, p. 112); *O menino que descobriu o*

vento (2019), pois, “baseado em uma história real, o filme narra a vida de um menino que, usando sucata, conseguiu construir um gerador de energia eólica em uma comunidade rural do Malauí para irrigar suas terras e garantir a sobrevivência dos moradores” (*Idem*, p. 112); o documentário *Serra da Capivara* (2013), pois “trata da história e da importância do Parque Nacional Serra da Capivara para o país e para a comunidade mundial”; *A grande muralha verde* (2019), porque “registra a iniciativa liderada pela União Africana de implantação de um ‘muro’ de oito mil quilômetros de árvores nas franjas meridionais do Sahel, atravessando onze países, para impedir o avanço da desertificação e a degradação dos recursos naturais” (*Idem*, p. 98). *Et cetera*. Assim, *Moderna Plus* alinha-se com o “positivismo-funcionalismo” no trato do cinema.

Módulos para o Novo Ensino Médio - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

A “crítica” é também o signo sob o qual *Módulos* apresenta sua proposta:

O que é uma sociedade? Em que medida os indivíduos são influenciados pela sociedade? O passado tem influência sobre as pessoas do presente? O lugar onde elas vivem influi no seu modo de vida? Como entender o mundo em que vivemos? Todas essas perguntas são fundamentais para que possamos compreender o mundo em que vivemos. Convidamos você a buscar algumas respostas para elas utilizando esta obra de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para o Ensino Médio. Mas não se iluda! *As respostas não estarão prontas nem são uma verdade única*. Você terá de *construí-las* coletivamente lendo textos, fazendo pesquisas, investigando sua realidade, *interpretando textos filosóficos, literários, imagens, filmes*, enfim, você precisará buscar as respostas e discutir com os professores e os colegas. Há, ainda, muitas outras perguntas do âmbito das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas a serem feitas e respondidas, e caberá a você formulá-las, pois quem pergunta e exercita a curiosidade já começa a enfrentar *um dos desafios mais importantes da área: desenvolver um pensamento crítico sobre muitas das questões que nos cercam*. Neste mar sem fim de informações em que vivemos no século XXI, temos de *desenvolver uma grande capacidade crítica para construir nossas próprias opiniões, baseados em estudo, argumentos e dados confiáveis*. Não basta buscar, sem critério, informações na internet, pois corremos o risco de ser enganados e manipulados. *Como saber se uma informação é falsa ou merece ser questionada? Sendo críticos, isto é, buscando outras fontes para comparar, levantando dados e, o mais importante, criando uma interpretação própria, com base nos dados apurados*. Esta pode ser a maior tarefa da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: contribuir para que os cidadãos exercitem suas habilidades intelectuais e adquiram conhecimentos que os tornem capazes de *construir uma leitura do mundo* que os cerca. Isso os ajudará a fazer suas escolhas com *autonomia, responsabilidade* e baseados em argumentos. Ou seja: não se trata de, simplesmente, memorizar informações para fazer uma prova. Bem mais do que isso, *esta obra propõe que você seja capaz de pensar por conta própria, que seja dono de suas próprias ideias*. Para isso, oferecemos um conjunto de perguntas e problemas vividos pela nossa sociedade e para os quais vamos buscar *construir, juntos, respostas e soluções, a partir de uma análise bem fundamentada e de um pensamento crítico*. (CATELLI JÚNIOR, 2020, p. 3, itálicos nossos)

A negação de uma “verdade única”, o destaque para a importância da “interpretação” de textos, imagens, filmes, o objetivo de nos tornar capazes de “construir nossas próprias

opiniões”, a ênfase na “autonomia” e na “responsabilidade”, são todos traços que procuram dar coloração própria a esta proposta didática. Mais tarde, entretanto, o “Manual do Professor” vai *além*. Ele diz que “*não se formarão pessoas críticas somente com textos de autores críticos, é preciso um método que favoreça o desenvolvimento de pessoas competentes, criadoras e reflexivas, capazes de organizar informações e produzir ideias próprias*” (*Idem*, p. 163, itálicos nossos). Se nos é permitido estender esta provocação aos modos com que os livros didáticos abordam o cinema, poderíamos dizer que, logicamente, tal qual ocorre com textos escritos, a exposição a filmes com conteúdos críticos tampouco faria alguém se tornar nem mais, nem menos crítico. Seria necessário, ao invés, empregar um método para abordar os filmes – independentemente de seu conteúdo ser considerado crítico, ou não. Um método para analisá-los enquanto construções – e não apenas em razão do assunto ou tema que tratam.

Esta preocupação aparece, uma vez mais, quando o livro trata da questão das “mídias digitais”. De modo coerente com o que foi dito acima, o livro defende a importância de um letramento (*literacy*) específico ou, como quer o texto, de uma “alfabetização digital”:

O britânico David Buckingham, estudioso da cultura digital e suas implicações para o campo da educação, alerta para a necessidade de construir uma *alfabetização digital* que ensine os estudantes a fazerem um uso crítico das mídias digitais e redes sociais. “Se quisermos usar a internet, os jogos ou outros meios digitais para ensinar, precisamos equipar os alunos para compreendê-los e ter uma visão crítica desses meios: *não podemos considerá-los simplesmente como meios neutros de veicular informações e não devemos usá-los de um modo meramente funcional ou instrumental*. Precisamos, nesse caso, é de uma concepção coerente e rigorosa de ‘alfabetização digital’ – em outras palavras, do que as crianças precisam saber sobre esses meios. Isso é muito mais do que uma questão de *know-how* ou de habilidades funcionais. As crianças precisam desenvolver uma *capacidade crítica* que lhes permita compreender *como a informação é produzida, disseminada e consumida e como ela adquire significado*” [...]. Essa dimensão é *essencial* para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, uma vez que *uma das tarefas essenciais da área é incentivar o estudante a construir uma postura crítica em relação às questões da vida social para que seja capaz de construir perspectivas para si mesmo e para a sociedade*. (*Idem*, p. 174, itálicos nossos)

A afirmação de que as “mídias digitais” e as “redes sociais” não são “meios neutros [para] veicular informações”; de que não podem ser reduzidos a uma perspectiva “funcional” ou “instrumental”; a ideia de que a promoção da capacidade “crítica” depende da compreensão acerca de como as informações são produzidas, disseminadas, consumidas; a questão de como adquirem significado tudo isso pode ser estendido à proposta de usar filmes para o ensino de sociologia. O “simbólico-formal” assim o advoga.

E, ainda assim, o livro não o faz. A cadeia de seu próprio raciocínio se rompe tão logo chega o momento de indicar como o docente pode trabalhar os filmes. Eles aparecem reduzidos a seus conteúdos e sem nenhuma referência quanto a uma maneira crítica de abordá-los.

Gattaca (1997) é recomendado porque “conta uma interessante história relacionada com a utilização da genética no destino de seres humanos” (*Idem*, p. 29); *Alexandria* (2009), porque “narra a história de Hipátia (pp. 360-415), filósofa neoplatônica e matemática, filha de Theon de Alexandria” (*Ibidem*); *O enigma de Kaspar Hauser* (1974), porque nele “acompanhamos a história de um jovem que foi mantido em cativeiro durante toda a infância e cresceu longe de qualquer contato social” (*Idem*, p. 53); *Matrix* (1999), porque nesse filme “é possível perceber as nuances dos tipos de constrangimentos sociais que fazem as pessoas viverem sem perceber a realidade” (*Ibidem*); *O Sonho de Rose* (1997), porque, nele, a diretora do filme vai a um “assentamento para ouvir as pessoas e verificar como elas estão vivendo” (*Idem*, p. 73); *Ecoideias* (2014), porque “apresenta a importância da agroecologia para o desenvolvimento social, valorizando os conhecimentos tradicionais como forma de produzir alimentos sem prejudicar o meio ambiente, e reflete sobre os desafios para o desenvolvimento agroecológico” (*Idem*, p. 73); *A guerra do fogo* (1982), porque trata de “um grupo que vive na Pré-História e vai em busca de uma chama de fogo, encontrando-se com outro grupo que se apropriou de avanços tecnológicos e dominou a produção do fogo” (*Idem*, p. 106); *Brasil, um país em chamas* (2018), porque neste “minidocumentário, acompanhamos os resultados dos desmatamentos e queimadas recentes na Amazônia” (*Idem*, p. 130); *Entre rios* (2011), porque “analisa os desafios ambientais da cidade de São Paulo, construída entre três grandes rios” (*Idem*, p. 156); *Náufrago* (2000), porque “Chuck [o protagonista] busca recriar ao seu redor elementos de sua própria sociedade, tentando escapar da difícil situação de isolamento social” (*Idem*, p. 214); *Nas terras do bem-virá* (2007), porque “mostra os problemas no campo brasileiro que decorrem da concentração fundiária” (*Idem*, p. 229); e *Ilha das flores* (1989), porque “mostra o caminho de um tomate, desde sua produção até o descarte, evidenciando questões ambientais e sociais, e também provocando a reflexão sobre as desigualdades sociais” (*Idem*, p. 280).

A recomendação do audiovisual por conta das coisas que ele mostra é reiterada nas diversas atividades propostas ao longo de todo o livro (não só para o ensino de sociologia).

O primeiro texto mostra como a Amazônia, por muito tempo, foi considerada selvagem, ou seja, intocada pelo ser humano. O segundo texto, porém, revela provas arqueológicas que indicam povoações humanas milenares em locais em que não se esperava encontrar a presença humana. Os vídeos ratificam essa nova interpretação ao mostrar as descobertas científicas embasadas na coleta de artefatos. Neles, grupos de pesquisadores do Instituto Mamirauá se defrontam com cerâmicas e vestígios múltiplos que indicam habitações, zonas produtivas e locais de circulação de pessoas. Essa instituição foi criada em 1999 e é fomentada pelo Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações, que atua na região do Médio Solimões, no Amazonas. As pesquisas desenvolvidas pelo grupo visam à proteção do meio

ambiente local e à criação de formas sustentáveis de exploração da região (*Idem*, p. 234, itálico nosso)

[...] Depois de selecionar os dados, os estudantes devem ser instruídos sobre como organizá-los a fim de construírem uma narrativa lógica para ser apresentada aos outros grupos que não se debruçaram sobre esse tópico. Devem contar a história dos povos ou região, localizá-las no mapa brasileiro, *mostrar fotos que ilustrem o tema, ou até incorporar trechos de vídeos a suas próprias falas.* (*Idem*, p. 235, itálico nosso)

[...] Para refletir melhor sobre *essas questões*, na página seguinte sugerimos um vídeo de Davi Kopenawa Yanomami sobre mudanças climáticas para você assistir, bem como a leitura de um texto com reflexões de Ailton Krenak. (*Idem*, p. 127, itálico nosso)

[...] A proposta é que os estudantes *se inspirem no documentário* para elaborar uma reportagem, por escrito e/ou em vídeo, investigando os impactos de um crime ambiental ou evento extremo causado pelas mudanças climáticas (ressaca marítima, seca, inundação, queimadas, poluição de rios ou lago, entre outros) para uma comunidade do entorno da escola, ou situada em algum bairro da cidade em que vivem. Se for possível ir a campo, os estudantes podem fazer entrevistas com as vítimas, pessoas afetadas pelo evento, munidos de um questionário prévio. Pode-se utilizar o material lido e visualizado ao longo de todo o capítulo para a construção das questões. (*Idem*, p. 257, itálico nosso)

[...] Em seguida, com base nesse material, cada grupo deverá apresentar um vídeo de até 3 minutos com os resultados do trabalho. Ele pode ser *gravado com o celular e utilizar imagens que o grupo tenha capturado da internet.* Caprichem! (*Idem*, p. 85)

Como os exemplos acima permitem constatar, o modo com que *Módulos* recomenda a inclusão dos filmes nos processos de ensino-aprendizagem é caracterizado pela ausência de “crítica” quanto ao próprio audiovisual (o que inclui o cinema). Nós o percebemos, por isso, nesse nível, mais próximo do “positivismo-funcionalismo” do que do “materialismo-histórico” ou do “simbólico-formal”.

Multiversos - Ciências Humanas

Numa primeira mirada, *Multiversos* repete a abordagem da maioria dos livros investigados até aqui. Nele, aparecem propostas para uso do cinema com foco no conteúdo, no caráter supostamente exemplar dos filmes. Podemos ler: “para ajudar no processo de sensibilização dos estudantes, sugere-se que eles assistam a um documentário sobre os imigrantes nas escolas de São Paulo: MIGRAÇÃO como direito humano: rompendo o vínculo com o trabalho escravo. 2017. Vídeo (9min26s)” (2020, p. 283). Ou ainda:

[...] A atividade *on-line* cada vez mais frequente, possibilitada pela popularização de telefones celulares capazes de navegar na internet (*smartphones*), possui uma consequência que precisa ser discutida: a geração e o armazenamento de uma quantidade infindável de dados sobre os usuários de serviços conectados à rede mundial de computadores. [...] *Nesse sentido, é interessante exibir aos estudantes o documentário* Privacidade hackeada, de 2019, dirigido por Karim Amer e Jehane Noujaim, o que mobiliza a Competência Geral 3. *O filme discute as consequências políticas do uso de dados pessoais capturados por meio da internet,*

partindo da história de um cidadão estadunidense que move uma ação contra uma empresa britânica de marketing político por considerar que a companhia desrespeitou seu direito à privacidade ao captar suas informações pessoais para o direcionamento de propaganda política altamente segmentada. (Idem, p. 226, itálico nosso)

A impressão de que o livro está em conformidade com a abordagem “positivista-funcionalista” é reforçada nas indicações feitas em algumas caixas de texto nomeadas “Dica”. Nelas, encontramos a recomendação de produções de cinema e vídeo a partir de breves sinopses ou comentários. O longa-metragem *Estou me guardando para quando o carnaval chegar* (2019) é indicado porque “mostra a vida dos moradores da cidade de Toritama (PE), conhecida como ‘a capital dos jeans’ (Idem, p. 42); *Adeus Lênin* (2003), porque é um filme “sobre as mudanças ocorridas no dia a dia com o fim da Guerra Fria” (Idem, p. 62); *Encontro com Milton Santos: o mundo global visto do lado de cá* (2006), porque é um “documentário que apresenta uma entrevista com Milton Santos e discute os problemas da globalização” (Idem, p. 16); *Fahrenheit: 11 de setembro* (2004), porque é um “documentário sobre a ‘guerra ao terror’, que resultou na ocupação militar do Iraque e do Afeganistão pelos Estados Unidos” (Idem, p. 64); *Pachamama* (2019), porque é uma “animação que mostra aspectos culturais dos incas e a chegada dos espanhóis” (Idem, p. 113); *Os primeiros tempos* (2010), porque trata da “trajetória dos jesuítas como missionários e educadores” (Idem, p. 86); e, finalmente, *Os nativos da América do Norte* (2017), porque é “sobre os povos nativos da América do Norte” (Idem, p. 140). Nas sessões “Referências bibliográficas comentadas”, o modo de recomendar o uso de filmes segue inalterado. *American factory* (2019) é sugerido porque “retrata confrontos culturais e trabalhistas gerados por diferentes modelos de produção quando um bilionário chinês reabre uma fábrica nos Estados Unidos (Idem, p. 218); *O julgamento de Henry Kissinger* (2002), porque o “documentário trata das acusações de crimes de guerra contra Henry Kissinger enquanto esteve na Casa Branca, tanto no cargo de assistente de Segurança Nacional do presidente Richard Nixon (1913-1994) como no de secretário de Estado” (Idem, p. 246).

Todavia, o livro permite ainda um outro entendimento acerca das sugestões que ele faz. Observarmos o que mostra, por um lado, o “Manual do Professor” e, por outro, o corpo principal do livro do estudante. No primeiro, é ressaltada a importância de desenvolver a capacidade de “leitura” de textos e imagens – incluindo as do cinema:

O estudo das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas depende muito da leitura e da escrita. E ler e escrever implicam *compreensão, análise e interpretação de uma diversidade de gêneros de textos e de imagens fixas (pintura, fotografia, charge) e em movimento (filmes)*, além de gráficos, tabelas e mapas. (BOULOS JÚNIOR; CÂNDIDO DA SILVA; FURQUIM

A menção aos termos “análise”, “compreensão” e “interpretação” sugerem que estamos próximos da abordagem “simbólica-formal”. E no corpo principal do livro do estudante, encontramos, por sua vez, a seguinte passagem:

Também no século XX a cultura passou a significar entretenimento. Com o cinema, o rádio e a televisão – veículos de produções feitas para as massas – a cultura passou a ser associada a produtos que não eram obras de arte. Nesse caso, *muitas vezes o termo usado é indústria cultural. Essa distinção separa as obras pensadas só para entreter o público das obras capazes de fazer pensar. Uma novela serviria apenas para as pessoas se distraírem; já uma pintura no museu faria o público refletir seriamente. Mas será que é sempre assim?* Uma novela que fale sobre o racismo pode levar as pessoas a se indignarem com a discriminação racial. A música feita para dançar pode ser também uma música que denuncia o machismo, a desigualdade social etc. (*Idem*, p. 43, itálico nosso)

Como vemos, o conceito de “indústria cultural”, é reivindicado por *Multiversos*. Contudo, ele não aparece com o mesmo propósito que em outros livros por nós discutidos antes. Por um lado, a passagem acima permite notar que o livro do estudante não o relaciona de modo direto com o “capitalismo”. Ao contrário, parece querer introduzir esse conceito, primeiramente, como um juízo de valor feito acerca de obras de arte: algumas fazem “pensar”, “refletir”; outras, oriundas da “indústria cultural”, apenas “entretêm”, “divertem”. Poderíamos nos perguntar se, assim, *Multiversos* não reduz e descaracteriza o conceito. Juízos de “alta cultura” e “baixa cultura”, “cultura erudita” e “cultura popular”, “arte” e “não-arte”, embora partilhados (até certo ponto) por Adorno e Horkheimer, não esperaram por eles para serem formulados pela primeira vez. Como indicamos no segundo capítulo, não é isso que esse conceito tem de específico – mas sim a denúncia de uma forma de produção cultural que bloquearia a “luta de classes” por impedir que as capacidades “críticas” do “proletariado” se desenvolvessem. Mas, por outro lado, o livro tampouco parece trazer o conceito porque reivindica sua pertinência. Ao contrário, parece querer questioná-la. Ele pergunta: “Mas será que é sempre assim?” Portanto, ao invés de um endosso *tout court* à fórmula de Adorno e Horkheimer, o que este livro parece querer fazer é suscitar no leitor uma consideração acerca do que podemos designar “arte”, além de sugerir os equívocos desse modo de raciocinar.

No “Manual do Professor” encontramos um posicionamento mais definido a esse respeito. Nele, lemos:

(...) é preciso levar em consideração algumas transformações ocorridas *no capitalismo* ao longo do século XX. Nesse sentido, há [...] *contribuições teóricas importantes*: o conceito de *indústria cultural*, elaborado pelos filósofos alemães Theodor Adorno (1903-1969) e Max Horkheimer (1895-1973) [...] chama a atenção para novas formas de organização e racionalização da produção cultural, que passou então a se assemelhar aos demais setores

industriais de produção material. A lógica capitalista da produção em massa e segmentação do público-alvo passou, nessa época, a governar definitivamente a esfera da criação e da distribuição artística. Desse modo, a difusão de padrões culturais, como o de beleza, acentuou-se na produção massificada dos bens culturais. Cinema, imprensa e televisão são meios pelos quais os estímulos visuais passam a ocupar ostensivamente o imaginário social a partir de meados do século XX. [...] No entanto, *uma diferença importante da fase atual da produção e circulação de imagens é que, na indústria cultural [...] o público aparecia como espectador passivo, enquanto hoje participamos ativamente da construção de nossas imagens.* (*Idem*, pp. 224-225, itálicos nossos)

Assim, se o livro do estudante se furtava a apresentar o conceito de “indústria cultural” no registro “anticapitalista”, o “Manual do Professor”, ao menos, devolve o conceito de “indústria cultural” ao contexto do qual ele é originário. Além disso, ele é, agora, apresentado como uma contribuição teórica importante porque ilumina a “massificação” de padrões culturais tornados onipresentes em nosso “imaginário social”. Notamos que a atitude questionadora assumida no livro do estudante frente à leitura “materialista-histórica” de que a “indústria cultural” induziria à propagação de uma espécie de idiotia generalizada (“Mas será que é sempre assim?”) desaparece aqui. Ao invés de uma interrogação, o que o “Manual” dá ao professor é um diagnóstico. Segundo ele, “hoje participamos *ativamente* da construção de nossas imagens” (*Ibidem*, itálico nosso). Ou seja, o conceito de “indústria cultural”, excessivamente focado no aspecto monopolista da produção e na recepção “passiva” por parte do espectador, teria se tornado – pelo menos em parte – ultrapassado.

Mas podemos considerar que a tentativa de escavar esse conceito por dentro, aproveitando dele apenas certos aspectos, se dá por conta da discussão que o livro considera a mais pertinente – a discussão acerca da “hegemonia cultural estadunidense”:

Você já reparou quantas palavras em inglês existem no nosso cotidiano? Você certamente conhece músicas em inglês, usa programas no computador ou aplicativos no celular que têm termos em inglês, vê palavras inglesas em produtos no supermercado ou então em marcas de roupa e usa verbos como escanear, deletar, printar, os quais foram formados a partir de palavras em inglês. *Agora, pense nos conteúdos que você assiste na televisão, no cinema, na internet (filmes, séries, reality shows, clipes): quais deles são feitos nos Estados Unidos? E quais deles são feitos em outros países?* Esse peso que a cultura estadunidense tem não apenas na cultura brasileira, do mesmo modo em diversos países do mundo, não é uma questão meramente cultural, mas política também. *O fato de convivermos diariamente com músicas, frases, notícias, filmes estadunidenses faz parte do que é chamado de hegemonia cultural estadunidense. Após a Primeira Guerra Mundial, os Estados Unidos passaram a viver e difundir o american way of life, que pode ser traduzido como jeito americano de viver ou modo de vida americano. Com o fim da Segunda Guerra e o início da Guerra Fria, essa difusão ganha um novo impulso. Alguns autores afirmam que a dominação e a influência de um país sobre outro pode ser feita não apenas pela economia ou por meios militares. A cultura de um povo – sua língua, seus costumes, suas crenças – não está separada do poder. Ao contrário, o poder se manifesta e se atualiza também na cultura. Gostar de determinada música, defender um estilo de vida, tudo isso faz parte da hegemonia cultural. A palavra hegemonia é ligada às ideias de preponderância e dominação. A hegemonia cultural é, portanto, o predomínio de uma certa cultura. Para outros autores, seguindo essa mesma linha, a ideia de hegemonia seria uma forma de exercer o soft power,*

o poder brando, ou seja, a capacidade de atrair o outro para o seu lado por meio da cultura, de ideologias, valores e crenças, convencendo-o de que isto é o melhor para ele, sem que seja necessário utilizar o hard power (poder militar e econômico). Pode-se destacar que para consolidar o seu poder de maior potência global, os Estados Unidos utilizaram tanto do hard power quanto do soft power, ao longo do século XX e no século XXI. (Idem, p. 147, itálicos nossos)

Pelo trecho acima percebemos que a análise e discussão do consumo de “filmes, séries, reality shows, cliques” produzidos pela “indústria cultural” tem, no livro, seu eixo deslocado para longe da dimensão social da “luta de classes” que o “materialismo-histórico” procura sempre destacar. Sob esse novo prisma, a “indústria cultural” é vista como um “centro de difusão” por meio do qual as grandes potências econômicas e políticas (dentre as quais, os Estados Unidos da América) teriam adquirido um lugar dominante na cultura. A “luta de classes”, quando se faz presente, aparece transfigurada em um problema relativo aos “Estados-nações”, às “identidades nacionais”, presente no conteúdo dos produtos de cultura, e não mais na avaliação da localização da própria indústria que os torna possíveis.

Assim como a indústria cinematográfica de Hollywood, as histórias em quadrinhos estadunidenses também fazem forte alusão à Guerra Fria e, via de regra, os soviéticos são vilões. Observe um exemplo. a) *Quem são os personagens comunistas? Como eles foram representados?* b) *Agora, compare-os com o Capitão América. Observe como ele foi representado: sua estrutura física, a cor do uniforme e seus movimentos. Qual mensagem a capa quis transmitir?* c) *Você conhece outras histórias em quadrinhos ou filmes e seriados em que os russos são representados como os vilões? Se sim, qual? Por que acha que isso acontece?* (Idem, p. 73, itálico nosso)

Com efeito, como podemos ver no trecho acima, aquilo que orienta esse exercício reflexivo parece ser, precisamente, a tentativa de explicitação de que a cultura *mainstream* teria se tornado uma espécie de *soft power* estadunidense. Entretanto, podemos constatar ainda que, com o enfoque dado ao problema da “representação”, o livro se aproxima daquele tipo de compreensão social que, como vimos no capítulo primeiro, antecede em muitos séculos a ideia de que as imagens “reproduzem” o “real”. Com a ideia de “representação”, ganham ainda relevo elementos construtivos como a “estrutura física”, “a cor do uniforme”, seus “movimentos” etc. Podemos constatar aqui, pois, novamente, uma maior proximidade deste livro com a abordagem “simbólica-formal”.

Observemos outros trechos:

O período da Guerra Fria foi marcado por intensa espionagem e contraespionagem. Nos Estados Unidos, foi criada a *Central Intelligence Agency* (Agência Central de Inteligência – CIA), que se tornou conhecida por formar espiões e interferir na política interna de outros países. Na União Soviética, esse serviço era feito pelo Comitê de Segurança do Estado (KGB, em russo). Além de zelar pela informação e segurança, a KGB funcionava também como polícia secreta do governo soviético. “Meu nome é Bond... James Bond”. Assim se apresentava o famoso agente secreto 007 (os dois zeros indicam que ele tinha “licença para

matar”), personagem de ficção criado em 1953 pelo escritor inglês Ian Fleming (1908-1964). Bond é do serviço secreto britânico, mas também trabalha para os estadunidenses (e sempre contra os soviéticos). *Note que James Bond, o galã do filme, é mostrado sempre como alguém inteligente, decidido e acompanhado de mulheres bonitas. Já os seus opositores, os soviéticos, são retratados como seres grosseiros e capazes de cometer as piores atrocidades.* (*Idem*, p. 73)

[...] Um exemplo é a série juvenil *Stranger Things*, em que o cientista russo Alexei assume esse papel. Essa tradição está associada ao chamado *soft power*, uma forma não violenta e ideológica de os Estados Unidos imporem os valores que defendem, fazendo uso da indústria cultural. Trata-se de uma herança dos tempos da Guerra Fria. (*Idem*, p. 244)

Por meio dos raciocínios acima, *Multiversos* procura evidenciar como os filmes criam personagens com o intuito de suscitar sentimentos de adesão e repulsa por parte do público. De um lado, uma personagem, parceira dos Estados Unidos, seria caracterizada como “inteligente”, “decidida”, e apareceria acompanhada por personagens atraentes. De outro, os inimigos são construídos como ignóbeis, toscos e indesejáveis. A conclusão à qual o livro quer chegar não parece ser outra, senão a de que “o imperialismo estadunidense se utilizou de ferramentas como o cinema para favorecer seus interesses expansionistas” (*Idem*, p. 281). Uma atividade em sala de aula que favoreceria esse tipo de conclusão é a seguinte:

Para desenvolver a [consciência da] hegemonia cultural que os Estados Unidos exercem, é possível traçar diversas aproximações com a realidade dos estudantes. Para tanto, é possível pedir que eles se reúnam em grupos e elenquem os principais filmes, grupos musicais, séries, marcas de roupas e restaurantes que vêm à mente em um primeiro momento. De forma conjunta, analisem as listas para perceber a contribuição da indústria cultural estadunidense, que molda também a ideia de felicidade. É oportuno perguntar aos estudantes sobre suas ambições pessoais, sobre seus próprios projetos de vida, a fim de que analisem a influência do *estilo de vida* estadunidense. É possível, entretanto, que parte deles tenha aspirações de futuro diferentes dos *modelos de sucesso estadunidenses*, o que é uma ótima oportunidade para *valorizar outros modelos de projeto de vida*. Um exemplo que pode ser utilizado a respeito da influência estadunidense é o imaginário que formamos em torno do Natal, que muitas vezes retratamos em uma associação à neve e ao frio, típicos do hemisfério norte, algo distante da realidade que vivemos no Brasil, onde a data acontece no verão. Como forma de sensibilizar sobre o tema, sugere-se perguntar aos estudantes se já ouviram a expressão “*American dream*”. Possivelmente, eles já tiveram contato com esse termo tanto em filmes quanto músicas. Se for pertinente, questionar o que eles entendem por sonho americano. Em seguida, sugerimos que os estudantes sejam orientados a pesquisar dados referentes à realidade em que a população estadunidense vive, principalmente no que se refere à pobreza, acesso a direitos trabalhistas e à saúde. É importante que sejam observados outros indicadores para compor a análise posterior, principalmente no que se refere à etnia e à nacionalidade da população marginalizada. É possível solicitar que elaborem, de *forma crítica*, na forma de texto ou debate em sala de aula, as *contradições* encontradas entre a *ideia* de “*American dream*” e *as reais condições de vida* da população estadunidense. No tocante à construção de mitos e *slogans* na vida política, pode-se trazer o debate para o presente, trabalhando a *força da propaganda e de seus usos sociais em campanhas políticas*. Como exemplo, pode ser citada a eleição de Donald Trump, em 2016, cuja campanha foi marcada pela difusão nas redes sociais do slogan “*America First*”. (*Idem*, p. 282, itálicos nossos)

A ideia central é, pois, que a “indústria cultural” estadunidense trabalharia para “moldar” nossos modos de ser e estar no mundo (nossos “modelos de projetos de vida”, nossos

“estilos de vida”). Nem mesmo uma noção (à primeira vista, tão “natural”) como a de “felicidade” estaria a salvo de sua influência. A isso, soma-se a advertência:

(...) espera-se que os estudantes percebam que, *com o fenômeno da globalização, os filmes estrangeiros no Brasil, em especial os de origem estadunidense, dominam o cenário do cinema no país*. Essa realidade pode dar origem a uma série de efeitos, como a divulgação em massa da cultura estadunidense, *a desvalorização do cinema brasileiro*, o sucateamento da estrutura cinematografia no Brasil, entre outros. (*Idem*, pp. 227-228, itálicos nossos)

Assim, *Multiversos* aparece como que “engajado” na defesa da cultura “nacional” contra o “imperialismo” estadunidense. O princípio que rege seu posicionamento parece ser “multiculturalista” e “antiglobalização” (mas não obrigatoriamente “anticapitalista”). Ao mesmo tempo, ele alude à existência de uma espécie de “corte seco” entre o que seria o “ideal” e o “real” (a exemplo das supostas “contradições” entre o “*american way of life*” e as “reais condições de vida” da população estadunidense). Esses aspectos, sem dúvida, marcam distanciamentos pontuais do livro em relação à abordagem “simbólica-formal”. Como já discutimos no segundo capítulo, essa abordagem rejeita essa separação tanto quanto a promiscuidade entre as atividades científica e política. Contudo, constatamos que as propostas que o livro faz procuram evidenciar que os filmes não são transparentes. Para ele, o exame detido das imagens cinematográficas propiciaria aos estudantes a oportunidade de perceber e avaliar quais são os “padrões culturais” por elas transmitidos. Um exercício que poderia, por isso, auxiliá-los a se darem conta de que, ao consumir esses “padrões”, ao incorporá-los ao ponto de se tornarem habituais, eles contribuiriam para promover uma certa “realidade”. É por isso que *Multiversos* se encontra, no que diz respeito ao trato dos filmes, relativamente mais próximo do “simbólico-formal” do que das outras abordagens.

Palavras em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Quando *Palavras* define os objetivos e as contribuições da sociologia, ele o faz nos seguintes termos:

Um dos objetivos do ensino de Sociologia consiste em provocar o *estranhamento*. O problema sociológico está sempre na compreensão da realidade considerando a interação social. Desse modo, o trabalho sociológico e do professor de sociologia caracteriza-se no questionamento dos problemas sociais, *refutando as primeiras impressões e indo além das aparências*. Dessa forma, deve procurar, no estudante, o entendimento de que *por trás de um mundo manifesto se oculta um mundo latente*. E, para que isso ocorra, *é imprescindível o estranhamento*. Outro objetivo do ensino de Sociologia diz respeito à *desnaturalização*, pois um dos impulsos mais frequentes das práticas sociais é a *naturalização*. Sua tendência é de apresentar os fatos sociais como *eternos, imutáveis, distantes e obrigatórios*. Dessa

forma, o meio social muitas vezes nos ofusca a capacidade de *refletir, de sonhar, de acreditar na possibilidade de mudança*. Uma das principais contribuições do ensino e da pesquisa de Sociologia se encontra na apreensão *crítica da vida social* da atualidade, possibilitando o *desvendamento de singularidades e de contradições* que marcam o mundo, o qual é cindido por *desigualdades sociais* profundas que se desdobram em *questões sociais com intensidade crescente*. (GOETTEMS *et al.*, 2020, p. 187, itálico nosso)

O compromisso com a “crítica da vida social”, com a desnaturalização dos fatos sociais “eternos, imutáveis, distantes e obrigatórios”, com a crença na “possibilidade de mudança”, parece querer colocar o livro, logo, distante do “positivismo-funcionalismo”. Como já discutimos, essa abordagem é tipicamente caracterizada pela recusa à “crítica” e pela busca das “leis” que efetivem a conservação do “organismo social” – bem como por um “realismo” refratário a qualquer transformação “sonhadora”.

Por outro lado, ao pressupor que “por trás” do mundo “manifesto” existiria um “latente”, o livro nos dá a impressão de que ele também se distancia da abordagem “simbólica-formal”. Para ela, como também vimos anteriormente, não há nada “por trás” deste mundo.

Estaríamos, pois, diante de uma proposta de ensino de sociologia com cinema mais afeita do “materialismo-histórico”? Essa é, afinal, uma abordagem “crítica”, que fala da transformação social e de “forças produtivas”, e que nos cobra para que olhemos além das “aparências” a fim de alcançarmos as divisões e determinações “fundamentais” da sociedade. Observemos o modo com que o livro nos instrui para o emprego do cinema e verifiquemos essa possibilidade.

Notamos, de imediato, que os filmes aparecem, no livro, em cinco caixas. A primeira é designada “Para seu estudo”. Nela, os filmes são apresentados ao estudante por meio de sinopses que não tomam mais do que uma ou duas linhas. Por exemplo, *Robinson Crusóé* (1997): “assista a essa adaptação do livro de Daniel Dafoe para o cinema para conhecer mais sobre questões pertinentes ao contexto do século XIX” (*Idem*, p. 56). Ou, *A corporação* (2003): “o documentário aborda o papel das corporações empresariais no mundo atual, destacando o poder dessas instituições na sociedade e na vida das pessoas” (*Idem*, p. 135). Não parece haver, aqui, qualquer preocupação “crítica” no trato dos filmes, muito menos instruções sobre como encontrar, por trás do mundo “manifesto”, o mundo “latente”.

Alguma orientação quanto ao visionamento de filmes aparece, apenas, quando da recomendação de *A chegada de um trem à estação* (1895):

Procure pelo filme em um site de compartilhamento de vídeos na internet. *Observe com atenção a relação da música com a cena, as imagens em preto e branco, a vestimenta e o*

cotidiano das pessoas. Procure imaginar o impacto que essa cena causou para uma sociedade que até então jamais havia assistido a um filme. Reflita também sobre o cinema como uma indústria, com suas “máquinas” e forma de organização próprias. (Idem, p. 71)

Como vemos, a passagem nos orienta a observar a relação entre dois aspectos de um mesmo filme – a música e a “cena” (importando o termo do teatro). Indica ainda que devemos observar o uso de cores e indumentária. Todos esses são apontamentos mais próximos do “simbólico-formal” do que do “materialismo-histórico”. Por fim, o mesmo fragmento pede que reflitamos sobre o cinema como indústria, remetendo ao maquinário e aos modos de “organização” – preocupações que estão mais alinhadas com o “positivismo-funcionalismo” do que com o “materialismo-histórico”, uma vez que não há menção a conflito de interesses entre produtores e detentores dos meios privados da produção social.

Em segundo lugar, consideremos as caixas denominadas “Olhar Jovem”. Numa delas, encontramos:

A Revolução Francesa marcou presença em produções cinematográficas. *Maria Antonieta* (2006), da diretora Sofia Coppola, narra a história da rainha de origem austríaca guilhotinada pelos revolucionários franceses em 1793. Apesar da opinião negativa construída em torno da rainha, o filme destaca o período em que ela foi popular, restaurando outros pontos de vista sobre a personagem. *Danton: o processo da revolução* (1982), dirigido por Andrzej Wajda, narra a história desse personagem, um dos mais conhecidos da Revolução durante o chamado Terror. Outro filme sobre este acontecimento é *Casanova e a revolução*, de Ettore Scola (1982), que retrata o período mesclando personagens e situações reais e fictícias.

1. Reúna-se com um grupo de colegas, escolham e assistam a um filme que tenha como tema a Revolução Francesa. Anotem as principais características do enredo, como as personagens são retratadas, os principais conflitos e o desfecho do filme.

2. Em grupo, elaborem uma resenha crítica sobre o filme assistido. (*Idem*, p. 116)

A explicação da atividade é completada com a seguinte orientação presente no “Manual do Professor”:

Se possível realize a escolha do filme coletivamente e promova a exibição na aula ou oriente-os a realizar essa atividade em suas casas em um horário alternativo. Outros filmes, além dos sugeridos no texto do box, podem ser selecionados. Auxilie-os na análise dos principais aspectos do filme e de suas relações com o período estudado nesta Unidade. (*Idem*, p. 264)

Pelos trechos acima, vemos que o livro deixa em aberto quais aspectos dos filmes deveriam ser observados para além dos conteúdos (faz apenas uma referência vaga ao “retrato” das personagens). Ele delega ao docente a decisão sobre isso, bem como a tarefa de auxiliar na “análise” desses aspectos – como se essas fossem decisões óbvias ou, pelo menos, discussões acerca das quais o livro não teria o que dizer.

Em terceiro lugar, a caixa “Com criatividade” presente no “Manual do Professor” e dedicada ao filme *Metrópolis* (1927):

Na época da produção de *Metrópolis*, os filmes ainda eram, em sua maioria, silenciosos, e a tecnologia disponível não facilitava a realização de cenas externas. A força de expressão vinha em grande parte da interpretação dos atores, das técnicas de representação teatral e dos contrastes entre luzes e sombras. Ainda assim, o diretor e sua equipe elaboraram complexas soluções estéticas de perspectiva que conferiram à obra seus efeitos especiais. O filme é considerado um dos maiores clássicos do cinema. Trata-se de uma ficção científica que se passa no ano de 2026, em uma cidade marcada pelo uso intenso da tecnologia, por uma paisagem composta de enormes edifícios e pelo contraste entre dois grupos sociais. Dividido entre dois mundos, um deles subterrâneo, o filme *constrói uma imagem pessimista das cidades*, um dos principais símbolos do mundo industrial. *A cidade representada em Metrópolis se caracteriza pela injustiça, por condições precárias de trabalho e por profundas desigualdades sociais*. No mundo atual, marcado pela tecnologia, as cidades continuam a ser referência central: segundo previsões da Organização das Nações Unidas (ONU), em 2050, cerca de 70% da população mundial viverá em centros urbanos e, cada vez mais, deverá haver um esforço de toda a sociedade para a superação da pobreza, da fome e das desigualdades que marcam muitos desses espaços no Brasil e no mundo. (*Idem*, p. 246, itálico nosso)

Há aqui, outra vez, uma aproximação com a abordagem “simbólica-formal”: mencionam-se as “soluções estéticas de perspectiva”, os “efeitos especiais”, os “contrastos entre luz e sombra” e as “técnicas de representação teatral”. Por mais sumárias que sejam essas referências, elas chamam a atenção do leitor para aspectos construtivos do cinema. Nesses momentos, o cinema não é valorado por reproduzir o “real” – como querem, cada um a seu modo, o “positivismo-funcionalismo” e o “materialismo-histórico” –, mas porque “*constrói uma imagem pessimista das cidades*” (*Ibidem*, itálico nosso).

Em quarto lugar, temos a caixa “Desafio”.

Nesta Unidade, você vai refletir sobre questões relacionadas ao trabalho e à produção de mercadorias na atualidade, com base na análise de produtos consumidos com frequência por você. Para isso, você vai realizar um estudo de caso, com a elaboração de um relatório ao final. O objetivo dessas atividades é compreender as transformações que marcam o mundo do trabalho e a produção de mercadorias desde a Revolução Industrial até a atualidade. Para iniciar essa discussão, vamos refletir sobre um dos principais produtos da cultura de massas: o cinema.

1. Considerando a ausência de grande parte dos recursos técnicos da atualidade, converse com os colegas sobre os possíveis elementos que podem ser utilizados nas cenas de um filme da década de 1920, de forma a causar impacto no público.
2. Reflita sobre o que mudou da época de produção de *Metrópolis* até a atualidade em relação à produção de filmes para o cinema. Depois, com os colegas, relacione algumas das mudanças tecnológicas que ocorreram ao longo desse período.
3. Converse com os colegas e liste os principais impactos das mudanças tecnológicas em outras áreas nas últimas décadas, considerando: a) o cotidiano das pessoas; b) o mundo do trabalho; c) a forma de produção de mercadorias. (*Idem*, p. 53)

O “Manual do Professor” comenta essas questões do seguinte modo:

1. Com base no conteúdo da abertura da Unidade, espera-se que os estudantes percebam que grande parte dos impactos desejados para um filme vinham da *expressão corporal*, da forma como os atores *representavam as cenas*. Pode-se citar ainda o *contraste entre claro e escuro*. O uso de efeitos especiais era difícil de ser produzido, pois, sendo as técnicas da época analógicas, a produção de efeitos era quase um trabalho artesanal, que levava muito tempo e contava com muita improvisação, mas que, ainda assim, esteve presente nesse filme. Oriente os estudantes a procurar informações em fontes bibliográficas (livros, artigos, sites, blogs e canais de internet sobre cinema) e complementar com pesquisa em fontes documentais (outros filmes e jornais da época, por exemplo), fontes primárias que ainda não foram tratadas cientificamente ou analiticamente.

2. Resposta pessoal. Incentive os estudantes com base na história do cinema, a pensar nas *transformações dos últimos cem anos no que se refere ao desenvolvimento técnico e científico*. Chame a atenção, por exemplo, para as tecnologias da informação, a produção de filmes digitais no lugar de películas, a presença do áudio, a existência de imagens em alta definição, além da facilidade de produções cinematográficas independentes. É importante destacar que *o cinema como indústria é uma arte coletiva que envolve a divisão do trabalho: diretores, produtores, roteiristas, técnicos de câmera e de som, atores etc.* Com o desenvolvimento das tecnologias digitais, existe cada vez mais a possibilidade de que essa divisão não seja tão estrita.

3. Respostas pessoais. Os estudantes devem reconhecer o papel da tecnologia em diversas situações da vida: meios de transporte e de comunicação, tratamentos de saúde, lazer e entretenimento, produção econômica (agricultura, indústria e comércio entre outras). É fundamental que eles avaliem os aspectos positivos e também os negativos desse avanço tecnológico, reconhecendo aquilo em que a tecnologia contribuiu para facilitar e melhorar a vida das pessoas como a substituição de trabalhos perigosos ou repetitivos por máquinas, mas também aspectos sociais relativos à exclusão digital de pessoas que não têm acesso à internet ou aos equipamentos para acessá-la, colaborando para o desenvolvimento das habilidades EM13CHS103 e EM13CHS105. (*Idem*, p. 247)

Na passagem, o cinema é perspectivado, primeiro, a partir de uma referência a aspectos formais (quais aspectos impactariam o público de um filme nos anos 1920? Expressão corporal, jogo de luzes etc.). Assim, uma vez mais se mostra próximo do “simbólico-formal”. Já na parte na qual propõe pensar a produção do cinema – caracterizada pela “divisão [social] do trabalho” e pela especialização – e o desenvolvimento da técnica, muito embora reconheça situações de “exclusão digital”, o faz sem menção à noção de conflito. Por isso, reitera afinidades com o “positivismo-funcionalismo”.

A quinta e última caixa é a “Estabelecendo Relações” que trata do surgimento do cinema e propõe algumas questões a esse respeito ao estudante.

O cinema nasce em 1895 com a primeira exibição pública na França. Rapidamente se transforma em negócio, também voltado ao lucro, com a produção similar à indústria, envolvendo grande quantidade de trabalhadores. *Na Europa, inicialmente, a falta de estrutura e a crise econômica no início do século XX não favorecem o empreendimento*. Nos Estados Unidos essa ideia se consolidou após a Primeira Guerra Mundial (1914-1918). Os estúdios se concentraram em Hollywood, na Califórnia. A indústria cinematográfica, hoje, é *um dos principais e mais completos setores da economia estadunidense, voltado principalmente à cultura de massas, e um dos primeiros a se estabelecer como multinacional*. Com base nas informações apresentadas, converse com os colegas e responda: a) quais princípios ou elementos fizeram do cinema estadunidense uma diversão voltada para as multidões? B) por que a indústria cinematográfica tornou-se [sic] um importante *setor da economia daquele país*? C) com um grupo de colegas, organizem uma

mostra para conhecer e divulgar a história do cinema como *uma importante indústria cultural*. Sempre que possível, procurem privilegiar a produção cinematográfica brasileira. Façam uma pesquisa e relacionem títulos que exemplifiquem *momentos da formação do cinema como indústria cultural*. Junto aos títulos, registrem os dados técnicos de cada filme: diretor, país ou países de produção, estúdio de produção ou distribuição, ano de lançamento e tempo de duração do filme. Com base na pesquisa ou no conhecimento que vocês já têm sobre os filmes elaborem uma resenha de cada um deles, *destacando sua importância para compreender o cinema como indústria cultural*. Verifiquem a possibilidade de exhibir alguns desses filmes na escola. Combinem com os professores a data e a organização da mostra, de acordo com a disponibilidade de equipamentos, salas, envolvimento de outras turmas etc. (*Idem*, pp. 86-87)

Assim, o desenvolvimento do cinema passa a ser percebido em estreita conexão com os desenvolvimentos macroeconômicos, com as crises globais, sendo ele próprio caracterizados como um dos “principais” setores da economia estadunidense. É introduzida ainda, sem qualquer ênfase, uma menção à “indústria cultural”. Parece ficar a cargo dos discentes se informarem mais a respeito. O livro ainda sugere que os estudantes pesquisem o assunto em meio a uma coleta catalográfica (“diretor, país ou países de produção, estúdio de produção ou distribuição” etc.) – atividade secundária do ponto de vista do “materialismo-histórico”.

No “Manual do Professor” vemos as respostas que o livro considera as corretas para cada uma das questões apresentadas acima.

A) A diversão (entretenimento) responde aos princípios da cultura de massa, ou seja, a produção de bens culturais (filmes, livros, obras de arte etc.) em grande quantidade, como um estilo padronizado que agrada à média das pessoas e que são consumidos (assistidos, lidos, apreciados) por muitas pessoas. B) *O cinema assumiu as características de uma indústria, mobilizando muitos trabalhadores internamente, envolvendo pesquisa e desenvolvimento técnico e tecnológico e resultando também em produto de exportação para outros países. Se julgar adequado, você pode mencionar que a indústria cinematográfica estadunidense contou com o apoio do Estado, sobretudo após a Segunda Guerra Mundial, como forma de propagar, e propagandear, seus valores e fortalecer seu poder global.* C) Auxilie os estudantes a organizar o Festival de Filmes, colaborando na coordenação da parte técnica, por exemplo, sobre equipamentos, disponibilidade de sala etc. Com base em uma seleção inicial dos filmes, cada grupo pode se aprofundar em um deles e se preparar para a apresentação do filme e o debate. (*Idem*, p. 257, itálico nosso)

Percebemos que, como ocorreu em *Multiversos*, o conceito de “indústria cultural” aparece aqui reduzido e modificado. Para *Palavras*, o cinema é uma “indústria cultural” porque “mobiliza muitos trabalhadores”, produz “pesquisa”, “desenvolvimento técnico” etc. Esses “propagandeiam” valores estadunidenses e o fazem para o fortalecimento do “poder global” desse país. A “indústria cultural” deixa de ser um conceito centrado na dinâmica da “luta de classes” e passa a ser pensado como pertinente à análise de relações de poder entre países.

Por fim, podemos destacar que o livro reserva uma lista de filmes recomendados aos docentes:

Neste manual do professor [...] disponibilizamos textos selecionados de fontes diversas, além de indicações de filmes e documentários, os quais podem contribuir para a continuidade e atualização *de sua formação docente*, aspecto de grande importância nos componentes que lecionamos, em constante renovação. (*Idem*, p. 163, itálico nosso)

O educador deve estar aberto para aprender com as práticas de trabalho e ampliar *seu* universo cultural, por meio da leitura de textos de diferentes gêneros (literários, jornalísticos etc.), *filmes*, peças teatrais, músicas e exposições, entre outras manifestações artísticas e culturais, e estimular, nos estudantes, o interesse por essas manifestações e pelo desenvolvimento da própria criatividade. (*Idem*, p. 224, itálico nossos)

Por conseguinte, *Palavras* tem a peculiaridade de ser o único livro em nossa pesquisa a pensar uma seleção de filmes para a formação do professor. A sessão “Bibliografia Comentada” reúne quinze títulos apresentados, sempre, a partir de sinopses. Como sua estrutura não varia, destacaremos apenas um exemplo.

A língua das mariposas, de José Luis Cuerda. Espanha, Warner Home Video, 1999 (96 min).

Retrata o trabalho inovador de um professor de uma escola de ensino tradicional no período que antecede a Guerra Civil espanhola (1936-1939). Sua postura resultou em problemas com a Igreja e o Estado, pois, nesse período, a Espanha ainda era um país administrado por um governo autoritário e sob forte influência da Igreja Católica. Entretanto, seu trabalho com os estudantes influenciou positivamente o processo cognitivo, pessoal, político e social deles.

Acreditamos que a recomendação acima é suficiente para o argumento que aqui tecemos. Neste livro, a despeito de nossa impressão inicial, não há proximidade maior com o “materialismo-histórico”, pelo menos quando o assunto é cinema. Prevalece o “positivismo-funcionalismo”, uma vez que a maioria dos filmes listados na sessão “Bibliografia Comentada” aparece como veículo “neutro” por meio dos quais se mostra a “realidade”. A vaga referência ao “retrato” das personagens nos filmes sobre a Revolução Francesa, à música e à cena em *A chegada de um trem à estação*, ou às “soluções estéticas de perspectiva” em *Metrópolis*, mencionadas anteriormente, são, em face disso, apenas exceções.

Prisma - Ciências Humanas

O “Manual do Professor” do livro *Prisma* apresenta seus objetivos do seguinte modo:

A presente coleção é formada por seis livros independentes, que, ao todo, compõem um conjunto integrado, destinado à formação de jovens do século XXI. *Nosso principal objetivo é habilitar o estudante à leitura e à análise crítica da realidade* a partir de conceitos, teorias, procedimentos e métodos da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, a fim de perceber as dinâmicas sociais, econômicas, políticas, ambientais e culturais do Brasil e do

mundo. (GOMEZ RAMA *et al.*, p. 169, itálico nosso)

Constatamos, pois, que há aqui, outra vez, o compromisso com o desenvolvimento das capacidades “críticas” do estudante. Isso também é declarado ao estudante, como podemos ver no trecho abaixo:

As Ciências Humanas e Sociais Aplicadas são uma ferramenta importante para nos ajudar a refletir sobre o mundo em que vivemos. Os saberes desenvolvidos pela História, pela Geografia, pela Sociologia e pela Filosofia permitem *mobilizar competências e habilidades fundamentais para o exercício do pensamento crítico*, essencial para transformarmos as informações recebidas diariamente em conhecimentos *capazes de nos ajudar a modificar a realidade* que nos cerca. Para auxiliá-lo nessa tarefa, selecionamos um conjunto de temas importantes para a compreensão dos tempos atuais. Por meio de textos, mapas, gráficos, tabelas, fotografias *e muitos outros documentos*, você terá condições de *interpretar e analisar criticamente* não só a sua realidade, mas o mundo de uma maneira mais ampla. Com isso, esperamos ajudá-lo no exercício da cidadania e no desenvolvimento de práticas colaborativas que contribuam para a construção de *uma sociedade mais justa, em busca do bem-estar coletivo*. Esperamos oferecer o conhecimento necessário para você desenvolver uma *visão crítica da realidade* e se sentir seguro para adotar uma postura protagonista em seu dia a dia. (*Idem*, p. 3, itálico nosso)

Sem dúvida, a reiterada opção pela “crítica”, bem como a ideia de que essa pode ajudar a “modificar a realidade” colocam o livro à distância do “positivismo-funcionalismo”. Entretanto, o modo com que o texto subordina sua proposta didática à construção de uma sociedade “mais justa”, à busca por um “bem-estar coletivo”, pode nos fazer crer que estamos à menor distância do “materialismo-histórico”. Ainda em proximidade com essa abordagem, encontramos referências de método:

A educação contemporânea pressupõe a formação para a vida, no sentido de *habilitar o jovem à leitura e à análise crítica da realidade*, além de promover o seu desenvolvimento integral, individual e social. Para atingir esse objetivo, *é importante valorizar os conhecimentos prévios dos estudantes* no processo de ensino e aprendizagem. (*Idem*, p. 162)

[...] Sugerimos levar sempre em consideração o grupo de estudantes e sua heterogeneidade, adequando os questionamentos a respeito de textos, gravuras, fotografias e filmes, adequando a linguagem, atendendo a demandas coletivas ou mesmo aprofundando temáticas que se mostrem mais relevantes no *contexto do grupo ou sua realidade*. (*Idem*, p. 239)

Como vimos, no que diz respeito à educação, o “materialismo-histórico” tipicamente parte da prática social vivida pelo estudante com o objetivo de, ao fim do processo de ensino-aprendizagem, transformar essa mesma prática (leia-se: “revolucionar” a sociedade). Em *Prisma*, isso parece ser completado pelo uso específico que faz da noção de “crítica”:

Essa reflexão pode ser complementada com a seguinte afirmação do historiador Nicolau Sevcenko (1952-2014): “[a crítica] é a contrapartida cultural diante da técnica, é o modo de a sociedade dialogar com as inovações, ponderando sobre seu impacto, avaliando seus efeitos e perscrutando seus desdobramentos. A técnica, nesse sentido, é *socialmente consequente* quando dialoga com a crítica.” (*Idem*, p. 163, itálico nosso)

A preocupação com a “técnica” é uma das dimensões que caracterizam os três modos típicos do “materialismo-histórico” pensar o cinema: a) a técnica que transforma o aparelho perceptivo; b) a técnica que bloqueia o movimento histórico; c) a técnica que permite acelerá-lo. Por isso, podemos supor que, no trecho acima, o termo “muitos outros documentos” refira-se, também, ao universo cinematográfico.

Porém, o modo com que o livro traz os filmes à discussão não corrobora essa expectativa. Por exemplo: o filme *A uberização do trabalho* (2019) é sugerido porque “aborda o crescimento da economia alternativa, conhecida em inglês como *gig economy*, ou seja, trabalho autônomo que se caracteriza pelas condições precárias enfrentadas pelos trabalhadores (uberização)” (*Idem*, p. 45); *ABC da greve* (1990), porque “retrata a greve dos metalúrgicos do ABC paulista no final da década de 1970, com imagens de época e depoimentos de trabalhadores e lideranças sindicais” (*Idem*, p. 81); *Cabra marcado para morrer* (1984), porque “trata do assassinato do líder da Liga Camponesa de Sapé (PB), João Pedro Teixeira, por ordem de latifundiários da região” (*Ibidem*); *Domésticas* (2001), porque “acompanha a vida de cinco mulheres que trabalham como empregadas domésticas” (*Idem*, p. 81); *Que horas ela volta?* (2015), porque “narra os conflitos gerados pela chegada da filha de uma empregada doméstica à casa dos patrões da mãe” (*Ibidem*); *O informante* (1999), porque “a história, baseada em um caso verídico, gira em torno de um químico que trabalhou em uma grande indústria de tabaco dos Estados Unidos e decide tornar públicas as estratégias antiéticas da empresa para aumentar a dependência dos fumantes” (*Idem*, p. 115); *Enron: os mais espertos da sala* (2005), porque “conta a trajetória da já extinta empresa de energia Enron, envolvida em diversos casos de corrupção. O filme permite refletir sobre ética profissional e governança corporativa” (*Ibidem*); *Geminal* (1993), porque trata da situação “dos trabalhadores franceses de uma mina de carvão no século XIX. Em luta por melhores condições de trabalho, eles decidem entrar em greve e são reprimidos pelas autoridades. O filme possibilita discutir as condições de trabalho durante a chamada Primeira Revolução Industrial” (*Ibidem*); *Daens: um grito de justiça* (1992), porque “conta a história de um padre que denuncia as péssimas condições de trabalho nas fábricas de uma cidade têxtil da Inglaterra, na década de 1890” (*Ibidem*); *Tempos modernos* (1936), porque “retrata o cotidiano de um operário no interior de uma fábrica no modelo fordista” (*Idem*, p. 151).

Pelos exemplos elencados acima, percebe-se que, muito embora os filmes tratem de temas ou questões caras ao “materialismo-histórico”, há um evidente predomínio do conteúdo sobre a discussão da técnica cinematográfica – ou mesmo sobre o lugar que a “indústria

cultural” ocupa na sociedade marcada pela “luta de classes”. Este modo de encarar o cinema é replicado nas atividades que o livro recomenda a professores e estudantes.

[...] Indicamos o documentário *Martírio* do diretor Vincent Carelli, lançado em 2016, que narra em primeira pessoa a luta dos Guarani Kaiowá por seus territórios sagrados contra o aparato do agronegócio, mostrando as origens do genocídio a que está submetido esse povo indígena. Sugerimos um roteiro com questões que devem ser observadas pelos estudantes durante a exibição do filme e retomados para discussão: Como os indígenas são vistos pelos não indígenas? O que querem os empresários do agronegócio e de que forma agem para consegui-lo? Pelo que e como lutam os indígenas? Quais as consequências da expansão do agronegócio na vida dos Guarani Kaiowá? Como é possível relacionar as lógicas de trabalho capitalista e dos povos indígenas ao que ocorre com os Guarani Kaiowá? Em sua opinião, o que pode ser feito nos mais diversos âmbitos para assegurar os direitos dos povos indígenas no Brasil? É importante que os estudantes sejam capazes de relacionar a busca desenfreada por lucro por parte de empresários do agronegócio – característica do modo de produção capitalista e da ideologia liberal, que se utiliza do argumento em prol do progresso e desenvolvimento econômico do país – às violações de direitos humanos cometidas contra os povos indígenas e destruição do meio ambiente, trabalhando assim a habilidade EM13LGG303, da área da Linguagem e suas tecnologias, ao “debater questões polêmicas de relevância social, analisando diferentes argumentos e opiniões manifestados, para negociar e sustentar posições, formular propostas” frente à análise de perspectivas distintas. (*Idem*, p. 247)

[...] Amplie a discussão sobre a mecanização da produção com uma atividade complementar. Reproduza para a turma a parte inicial do filme *Tempos modernos* (1930), de Charles Chaplin. O início do filme mostra justamente a inadequação de um trabalhador que exerce uma função repetitiva na linha de montagem de uma fábrica. Solicite aos estudantes que observem os seguintes aspectos durante a exibição do filme: Como funcionam as máquinas na fábrica? Quem decide o que fará cada trabalhador? O que faz cada trabalhador? Em sua opinião, o trabalhador tem controle e conhecimento do produto que está fabricando? Quais são as condições de trabalho na fábrica? Quais as consequências do trabalho repetitivo para o trabalhador? Em sua opinião, essa forma de produção é benéfica para o trabalhador? Por quê? (*Idem*, pp. 249-250)

Como podemos ver nos excertos acima, o cinema é tomado, na maioria dos casos, como um meio “neutro” a partir do qual temos contato com os conteúdos, com as coisas, que são o foco e o único interesse da discussão. O fato de serem conteúdos considerados “engajados” em nada altera a situação. De mesmo modo, a escolha por analisar um filme que defenda a exploração do homem sobre o homem não deixaria de ser “materialista-histórica” se a proposta for a de utilizá-lo para desnaturalizar o aparelho perceptivo, ou iluminar o papel que ele e a produção de cinema em geral cumprem na “luta de classes”.

A perspectiva de que o cinema é um meio “neutro” está pressuposta, ainda, na recomendação que o livro faz de atividades nas quais os estudantes são convidados a serem, eles próprios, cineastas:

A sugestão é que esse material seja compartilhado em formato digital, a fim de que possa ser divulgado em redes sociais. Nesse caso, é possível produzir vídeos e áudios para acompanhar o material e torná-lo mais acessível ao público (*Idem*, p. 61)

[...] Para apresentar os resultados do trabalho, sugerimos a produção de cartazes ou painéis com textos e imagens, cartilhas ou guias etc. Também podem ser apresentados vídeos e *podcasts*, de autoria do grupo ou não, além de encenações de ideias de economia criativa para a comunidade, com base na vocação e nas demandas que a caracterizam. Além das estratégias locais, é preciso criar uma presença virtual para o evento: grupos em redes sociais; canais de vídeo no YouTube; *podcasts*; *blogs*. (*Idem*, p. 150)

[...] Os resultados da pesquisa podem ser apresentados no formato de um vídeo-minuto ou outro gênero multimidiático que você considere mais adequado ao contexto escolar. O objetivo é permitir que os jovens obtenham o máximo de informações sobre jovens aprendizes e as oportunidades no mercado de trabalho e possam, dessa maneira, estar mais seguros caso decidam optar pelo programa Jovem Aprendiz. (*Idem*, p. 203)

[...] Na página 39, o boxe *De mãos dadas* estimula os estudantes a prestar um serviço à comunidade onde vivem, ao solicitar que criem um vídeo que traga informações sobre o estatuto de empreendedor e o processo de criação de uma empresa na modalidade MEI. (*Idem*, p. 212)

Nesses casos, a gravação fílmica é vista como um meio para divulgar “materiais”, para tornar “mais acessíveis” as “informações”. O audiovisual passa, por isso, a equivaler a outros media, como o podcast, o texto escrito, o cartaz etc. – equivalência que só é possível quando o que importa não é o próprio filme, mas o conteúdo que ele mostra.

Em todo o livro, localizamos apenas duas exceções. Elas são:

O filme *Um senhor estagiário*, lançado em 2015 pela diretora estadunidense Nancy Meyers, gira em torno da recolocação de um idoso no mercado de trabalho, tratando de alguns desafios e virtudes vivenciados por um profissional mais experiente em um outro contexto, de vida e de emprego. O filme pode ajudar a refletir sobre a questão dos idosos no mercado de trabalho contemporâneo e as dificuldades enfrentadas por esses indivíduos nessa etapa da vida. Caso julgue conveniente, proponha aos estudantes que assistam ao filme. Depois, é possível propor uma discussão em torno do filme, recuperando os principais temas trabalhados e *a forma* como a obra reflete sobre as dificuldades encontradas pelos idosos no mercado de trabalho. (*Idem*, p. 227)

Indicamos (para o estudante e para o professor) o filme alemão *Berlim, sinfonia da metrópole, de 1927*. O documentário, dirigido por Walter Ruttmann, retrata a vida na cidade de Berlim, uma metrópole industrial do início do século XX. *O som de uma sinfonia dita a coreografia da cidade, desde a manhã, quando os operários caminham em direção ao trabalho; passando pelo frenesim diário da metrópole; até a madrugada, quando homens e mulheres bebem, conversam e dançam em bares e cabarés. A cidade, espaço central da vida industrial, é retratada de forma mecanizada e o relógio marca o seu tempo*. Segue um roteiro com pontos que podem ser observados pelos estudantes durante a exibição do filme: *Como a cidade de Berlim é retratada? Quais elementos da cidade ganham destaque ao longo do filme? Quem são as pessoas retratadas no filme? Como é organizado o tempo na cidade? Como podemos relacionar o filme à Revolução Industrial? Essa análise desenvolve a habilidade EM13LGG201, da área de Linguagens e suas tecnologias, ao utilizar o cinema como um documento histórico que, indagado a partir do presente, revela aspectos do momento em que foi produzido. A Alemanha que acabava de se industrializar, por isso o filme oferece um panorama geral do significado das transformações provocadas pela Revolução Industrial na vida das pessoas.* (*Idem*, p. 251)

Nesses momentos, o “Manual do Professor” chama a atenção do docente para a possibilidade de explorar aspectos formais dos filmes. Em todos os outros, recomenda que se faça um uso próximo do que quer o “positivismo-funcionalismo”.

Ser Protagonista - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Ao explicitar seus pressupostos teórico-metodológicos, o “Manual do Professor” de *Ser Protagonista* afirma que:

O objetivo é [, aqui, o de] *potencializar o olhar para a realidade* com o intuito de compreendê-la *em sua totalidade e em sua complexidade*. Assim, buscou-se apresentar propostas de ensino e de aprendizagem que *têm como base a realidade dos educandos*, sempre que possível problematizando-as e relacionando-as em níveis locais, regionais e mundiais, como frutos de *realidades socioeconômicas, políticas e culturais diversificadas e complexas, que podem ser mais bem compreendidas a partir de um ponto de vista interdisciplinar que possa romper com a fragmentação do saber*. (MANZATTO DE SOUZA; VAZ, 2020, p. 172, itálicos nossos)

Lendo o trecho acima, notamos que o livro propõe partir da “realidade dos educandos” com o objetivo apreendê-la enquanto uma “totalidade”. Podemos nos lembrar, logo, do “materialismo-histórico” que, como vimos, tipicamente defende algo similar. Seria esse o caso? Observemos como o “Manual do Professor” discorre acerca dos usos que propõe fazer do cinema:

São disponibilizados, capítulo a capítulo, comentários, sugestões pedagógicas detalhadas, atividades complementares e respostas às atividades do Livro do Estudante. Nessa parte, também são apresentadas indicações de sites, livros, artigos, portais digitais, aplicativos, *filmes* e outros materiais que, de alguma maneira, possam *apoiar a ação docente*. Com isso, é esperado que este material dê suporte à oferta de *caminhos didáticos criativos e significativos* às diversas comunidades escolares do país, ampliando as possibilidades de futuro dos jovens. (*Idem*, p. 162, itálicos nossos)

[...] Este manual fornece aos docentes subsídios que podem auxiliá-los em seus planejamentos, apresentando estratégias e possibilidades de encaminhamento das diferentes propostas feitas no Livro do Estudante. Além disso, *apresenta sugestões de* materiais para os professores, como livros, artigos, teses, *filmes*, entre outras, e atividades complementares que podem contribuir *para aprofundar e/ou ampliar* as propostas do Livro do Estudante. (*Idem*, p. 178, itálicos nossos)

De acordo com esses trechos, o cinema é pensado como um apoio à ação que, como vimos na primeira citação, busca “potencializar” o olhar sobre a “realidade”. Dentre outras possibilidades, eles seriam “caminhos didáticos criativos e significativos” que ajudariam a “aprofundar ou ampliar” as propostas do livro do estudante. Encontramos cinco exemplos de como isso poderia se dar no processo de ensino-aprendizagem. Num primeiro momento, o livro sugere uma atividade sobre a presença das “mulheres” nas realizações audiovisuais:

Para encerrar o estudo do capítulo, faça um debate com os estudantes sobre as dificuldades encontradas pelas mulheres no âmbito da luta por igualdade de gênero. Solicite a eles que identifiquem *a forma como as mulheres são representadas nas propagandas, nos filmes e nos programas de televisão*. Se considerar oportuno, peça aos estudantes que criem pequenas esquetes teatrais, abordando o tema de forma crítica e propondo formas de modificar essa

situação. (*Idem*, p. 220, itálicos nossos)

Depois, quando trata do que chama de “privilégios”:

Na esfera simbólica, esses privilégios se manifestam na adoção do padrão branco de beleza; na *valorização de elementos culturais europeus* e na inferiorização de outros povos; na ausência ou na escassez de negros, mulheres e homossexuais nos cargos políticos ou nos altos escalões executivos das grandes empresas; na *baixa representatividade de figuras que fujam do padrão de beleza branco em produtos culturais como filmes*, programas televisivos, brinquedos, livros, etc.; e no tratamento destinado a pessoas negras nos espaços públicos e privados. (*Idem*, p. 51, itálicos nossos)

O terceiro momento é quando trata do “racismo estrutural”:

Como forma de ampliar a discussão acerca do racismo estrutural no Brasil, solicite aos estudantes que façam uma pesquisa sobre a representatividade da população negra na televisão. Para tanto, eles deverão selecionar produções audiovisuais (*filmes*, novelas, noticiários, programas humorísticos, etc.) e analisar e identificar: *a quantidade de indivíduos negros representados e a sua proporção em relação aos indivíduos brancos. Os papéis desempenhados pelos indivíduos negros nessas produções; o tempo de aparição dos indivíduos negros em uma determinada cena em comparação ao tempo de aparição dos indivíduos brancos. A presença (ou ausência) de indivíduos negros nos materiais de divulgação dessa produção audiovisual.* A intenção dessa atividade é demonstrar, de maneira prática, que, apesar dos imensos avanços na luta antirracista, a população negra ainda tem menos espaço nas produções televisivas (e na mídia como um todo) do que indivíduos brancos e que, mesmo quando esse espaço é conquistado, indivíduos negros são, muitas vezes, retratados *de maneira subalternizada*. Esse fato é uma das inúmeras consequências do racismo estrutural, que, entre outras consequências, promove o apagamento da imagem e das narrativas da população negra. (*Idem*, p. 202, itálicos nossos)

O quarto, quando comenta o “crime organizado”. O texto diz: “A presença do crime organizado não se limita ao Brasil. Narrativas sobre a máfia italiana ou sobre o crime organizado estadunidense costumam ser exploradas, até de forma gloriosa, nos filmes de Hollywood” (*Idem*, p. 247).

Por fim, o livro recomenda o filme *Democracia em vertigem* (2019). Abaixo está o trecho extraído do “Manual do Professor”:

[...] Se julgar relevante, apresente o documentário sugerido no box *Para explorar*, que apresenta a recuperação midiática das etapas políticas que resultaram na saída de Dilma Rousseff do cargo de presidenta da República. O filme é um produto histórico e, assim *como todas as produções audiovisuais que representam determinado fato ou processo histórico, relata a construção de narrativas de um grupo social específico, afinal a diretora e idealizadora imprime sua perspectiva sobre os fatos representados.* (*Idem*, p. 244)

Nesses casos, o que é posto em evidência é a *forma*, a *construção*, a articulação cinematográfica que visa à produção de sentidos, à “difusão” de valores. Encontramo-nos, aqui, diante de uma proposta didática que encara o cinema como “interpretação” e como “representação”. Fossem essas as únicas menções ao cinema, concluiríamos que, ao contrário

do que pensávamos, o livro se encontra mais próximo do “simbólico-formal” do que do “materialismo-histórico”. Entretanto, podemos constatar um novo deslocamento quando observamos, primeiro, uma importante exceção no “Manual do Professor” e, depois, o que nos mostra o livro do estudante.

Organize os estudantes em grupos pequenos (até cinco membros), *ajudando com a distribuição de tarefas e com o planejamento da produção, gravação e publicação do vídeo*. Uma boa forma é solicitar aos estudantes, antes de tudo, *um roteiro de produção que siga as indicações da atividade*. Auxilie os grupos na escolha de um tema relevante para a atividade e também na escolha dos participantes dos vídeos. *É importante insistir em como o conteúdo dos vídeos deve ser moderado e não pode apresentar nada que produza qualquer tipo de constrangimento entre os estudantes*. Incentive os estudantes a utilizar as próprias histórias na produção do vídeo e *solicite que não só a apresentem, mas que tratem de argumentar criticamente sobre o ocorrido, tendo em vista expressar uma opinião embasada sobre o tema*. [...] É recomendável acessar antes dos estudantes o *vlog* indicado pela atividade, buscar algum vídeo que julgue interessante e sugeri-lo aos estudantes, caso tenham dificuldades em encontrar um conteúdo relevante. [...] A divulgação dos vídeos deve ser feita com cuidado, garantindo que somente os estudantes e demais pessoas envolvidas no projeto tenham acesso ao material. A depender da dimensão da proposta, é cabível comunicar à coordenação pedagógica da instituição o que está sendo realizado. Se o resultado for positivo e houver a pretensão de divulgação do produto final para um grupo maior de pessoas, é crucial debater com estudantes e responsáveis o ônus e os bônus de tal atividade. (*Idem*, p. 223, *itálicos nossos*)

Esse incentivo para que os estudantes argumentem “criticamente” não deve nos confundir: o que está em jogo não é encarar criticamente o cinema e seus produtos (o filme), como propõe o “simbólico-formal”, mas, sim, aquilo que serve de objeto do relato. Além disso, esse modo de pensar a produção do cinema com foco na distribuição das tarefas, no planejamento, na produção eficaz etc., é mais próximo do “positivismo-funcionalismo”. Como indicamos no segundo capítulo, essa abordagem tem como um de seus traços típicos a preocupação de garantir que o cinema seja uma empresa bem-sucedida.

Depois, encontramos a seguinte atividade no livro do estudante. Nela, os estudantes são convidados a elaborar um vídeo para expor opiniões e comentários para promover o respeito à “diversidade cultural e étnica brasileira, ajudando a combater formas de violência como o bullying, o racismo e o preconceito de forma geral” (*Idem*, p. 76). Podemos ler:

Planejamento e elaboração. [...] 4. Incentivem as pessoas a dar *depoimentos reais no vídeo*, mas sempre tomando o cuidado de não expor nenhum colega de forma negativa. *Como alternativa, vocês podem criar histórias fictícias com base em relatos reais* para gerar empatia e evitar a exposição das pessoas envolvidas. 5. Para dar embasamento às opiniões de vocês, pesquisem livros, *sites*, jornais, revistas, *vlogs*, *blogs*, *podcasts*, entre outros materiais que tratem do assunto. Caso queiram citar informações no vídeo, utilizem dados, relatos pessoais e opiniões de especialistas obtidos de fontes confiáveis. 6. Organizem um roteiro para o vídeo. Ele não precisa ser minucioso, mas deve indicar os momentos-chave e o tempo médio de duração de cada fala. Isso facilitará o trabalho de vocês. 7. Combinem qual ou quais integrantes do grupo vão falar e o que vão dizer. Os demais podem ajudar com a gravação, o

roteiro e a edição do vídeo, por exemplo. 8. Providenciem o material necessário para a gravação, como câmera ou celular. 9. Escolham um local silencioso e com bastante luminosidade para a gravação. Façam testes para determinar o posicionamento da câmera ou do celular e dos participantes do vídeo. Mantenham a câmera em posição fixa para evitar erros de continuidade. 10. Ensaíem previamente, utilizem um tom de voz claro e falem de maneira objetiva, para que todos possam compreender o que está sendo dito. Gravem uma versão-teste do vídeo e avaliem a qualidade do som e da imagem e se tudo ocorreu conforme o esperado. Depois, gravem a versão final. 11. Caso não seja possível utilizar ferramentas digitais para a gravação do vídeo, combinem um dia para que cada grupo exponha o que produziu para esta atividade em uma apresentação oral.

Revisão. 1. Assistam à versão final do vídeo e avaliem os itens a seguir. O vídeo expõe opiniões que ajudam a combater formas de violência? A fala do(s) *vlogger(s)* é clara e objetiva? Os sons podem ser ouvidos claramente e sem interferências? A qualidade de imagem do vídeo está dentro do esperado? 2. Se necessário, editem a versão final para que o vídeo fique mais adequado ao público-alvo. (*Idem*, pp. 76-77)

Está claro que essa orientação requer que os estudantes analisem e avaliem a adequação entre os meios selecionados e os fins alcançados. E é certo, ainda, que ela preserva várias preocupações formais: diz para prestarmos atenção na posição de câmera, na qualidade do som, na luminosidade ambiente, na edição, na duração do filme, na continuidade, no tom de voz etc. Mas a afirmação de que haveria, de um lado, relatos “reais” e, de outro, histórias “ficcionalis”, indica um novo ponto de ruptura com o “simbólico-formal”.

Além disso, constatamos que, ao longo de todo o livro, o cinema aparece como ilustração de conteúdos, temas e assuntos. Por exemplo: *Sintonia* (2019), é indicado porque “retrata a vida de três adolescentes que vivem em uma comunidade pobre no município de São Paulo, onde lidam com os dilemas emocionais, os estudos, a Igreja, a cena musical, a violência e também com as estruturas do crime organizado” (*Idem*, p. 132); *Menino 23* (2016), porque “aborda a ação de empresários ligados ao pensamento eugenista que, nos anos 1930, obtiveram a guarda de 50 meninos órfãos destinados às fazendas para trabalhar sob regime análogo à escravidão” (*Idem*, p. 196); *Nunca me sonharam* (2017), porque “nesse documentário, sonhos e frustrações dos estudantes do ensino público são apresentados, propondo ao espectador uma reflexão sobre o ensino que temos e o que desejamos construir” (*Idem*, p. 243).

Dessa maneira, podemos concluir que, embora a tendência ao “simbólico-formal” prevaleça no “Manual do Professor”, ela torna-se minoritária tão logo chegamos ao livro do estudante. A relevância dada aos conteúdos dos filmes (mesmo aqueles que podem ser considerados “críticos” da sociedade), por sua vez, tampouco permite situar a proposta do livro, quanto ao *uso do cinema* para o ensino, junto ao “materialismo-histórico”. Esse modo de tratar o cinema é mais próximo do “positivismo-funcionalismo” do que das demais abordagens.

Conclusão

Na investigação feita com os livros didáticos aprovados pelo PNLD 2021 para o ensino de sociologia, evidenciamos não uma unidade didático-metodológica quanto aos usos do cinema, mas uma multiplicidade de propostas. Com efeito, encontramos uma que caminha na direção de uma abordagem “materialista-histórica” (*Diálogo*), uma que vai ao encontro do “simbólico-formal” (*Multiversos*), uma que fica a meio caminho das duas (*Identidade em Ação*). Temos ainda as que se mostram mais afeitas ao “positivismo-funcionalismo” (*Humanitas.doc*, *Interação Humanas* e *Moderna Plus*). Uma proposta que se mostra dividida entre o “positivismo-funcionalismo” e o “simbólico-formal” (*Ser Protagonista*). E, por fim, aquelas que se mostram predominantemente “positivistas-funcionalistas”, mas que têm, em seu interior, exceções (*Conexão Mundo*, *Conexões*, *Palavras*, *Prisma*, com momentos “simbólico-formais”; *Diálogos*, com momentos “materialista-históricos”; e *Contexto e Ação*, cujas exceções podemos aproximar de ambas as abordagens).

Porém, devemos indicar que essa conclusão não exclui outra, também válida. Como vimos, o “positivismo-funcionalismo” pensa a produção de conhecimento de um modo bastante particular: seguindo o racionalismo cartesiano, ele entende que existe uma separação entre o “sujeito cognoscente” e o “objeto” a ser conhecido. Afirma que esse “objeto” é exterior a nós, que ele tem uma “realidade” que lhe é própria. Decorre disso que, a única postura científica aceitável seria aquela que se livra das “pré-noções”, dos “preconceitos”, e encara as coisas como elas “são”. Nessa direção, o cinema aparece como um instrumento a serviço da ciência. Isso porque o aparelho técnico seria capaz de gravar imagens sem a interferência humana e, por conseguinte, sem os “erros” provocados pela “imaginação”. Por isso, o “positivismo-funcionalismo” valoriza o filme por sua “objetividade”, por sua transparência. Não haveria porque questionar o cinema quanto à sua inserção na “luta de classes”, nem quanto às formas de construção da imagem. E é isso que constatamos *prevalecer* no conjunto dos livros didáticos por nós investigados. Neles, os filmes aparecem, na maioria das vezes, como ilustrações, como meios “neutros” através dos quais se introduz os estudantes às coisas.

Posto isso, não haveria motivo para perplexidade se os livros declarassem seu alinhamento com um ensino nos moldes do “positivismo-funcionalismo” – disciplinar, acrítico, moralizador etc. Entretanto, o que verificamos é o *oposto disso*. As atividades propostas, em sua maioria, são “interdisciplinares” e todos os livros, sem exceção, afirmam, de um modo ou

de outro, seu compromisso com o desenvolvimento das “capacidades críticas” e com a “autonomia” do estudante.

Com menor frequência encontramos o conceito “materialista-histórico” de “indústria cultural”, em situação análoga, sendo empregado em textos que tendiam à matriz “simbólica-formal” ou “positivista-funcionalista”, muito embora essas duas abordagens não observem com centralidade a “luta de classes”.

Como interpretar essas reiteradas incoerências?

Podemos lembrar, aqui, da discussão que fizemos da BNCC. Vimos como esse documento, a pretexto de reger e nivelar os currículos do ensino médio brasileiro, determinou a substituição de uma educação centrada em conhecimentos disciplinares específicos por saberes instrumentais, operacionais, atitudinais (chamados “competências” e “habilidades”). Indicamos ainda que tal substituição se deu em nome da “aplicação” do conhecimento “na vida real” (sem explicitar o que se entende por isso) – algo cujas consequências práticas não estão claras, mas *cujas consequências teóricas talvez sejam exatamente a reiteração dessas incoerências*.

Consideremos, por exemplo, o seguinte trecho, no qual a BNCC versa sobre a existência de “categorias fundamentais” na área de “Ciências Humanas e Sociais Aplicadas”:

A identificação da condição humana como *animal político* – e animal social – significa que, independentemente da singularidade de cada um, as pessoas são essencialmente capazes de se organizar para uma vida em comum e de se governar. Ou seja, os seres humanos têm uma necessidade vital da convivência coletiva. Todavia, os humanos têm, *também*, necessidades relacionadas à sua *subsistência*. Nesse sentido, exercem atividades que implicam relações com a natureza, agindo sobre ela de maneira deliberada e consciente, transformando-a. *Esse processo contribui para que o indivíduo se produza como ser social*. (BRASIL; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, p. 565, itálicos nossos)

Nessas poucas linhas, aparecem embaralhadas duas concepções, que, na tradição “ocidental” do pensamento, consolidaram duas posições teóricas opostas entre si.

De um lado, a posição aristotélica que valoriza a *palavra* como o atributo definidor do ser humano. Essa posição afirma que o “homem” constitui sua “humanidade” pelo uso que faz da palavra nas atividades “políticas” – isto é, relativas aos direitos e deveres da vida na cidade (*polis*). Por isso, o ser humano é designado de *zoon politikon* (“animal político”). E a “humanidade” se confunde com a “cidadania”. Entretanto, essa mesma teoria considera que os “escravos” estariam “naturalmente” excluídos da possibilidade de efetivar essa “humanidade”. Em primeiro lugar, porque, desprovidos de tempo livre, eles não poderiam se dedicar às

questões da cidade. E, em segundo lugar, porque os “escravos” poderiam até conhecer a língua – mas esta não lhes pertence. Com efeito, eles próprios nada seriam senão posse de seus senhores. Por isso, a concepção do ser humano como “animal político” é caracterizada pela desigualdade (o que nos lembra que uma única palavra, como “humanidade”, pode recobrir muitos significados distintos) (ARISTOTLE, 1984 [s.d.], p. 4273).

De outro lado, o trecho também alude à posição do “materialismo-histórico” – que parte de uma avaliação inversa à do pensamento aristotélico. Segundo ela, o que define o ser humano enquanto tal é a sua capacidade para o *trabalho*. Por meio dele o ser humano transformaria a natureza e, nesse processo, aprimoraria a si mesmo, refinaria seus sentidos, aguçaria suas capacidades, ampliaria seus conhecimentos e o alcance de sua ação. Por isso, o ser humano deveria ser definido como um *animal laborans* (“animal laborioso”): a sua “humanidade” seria fruto do exercício dessa capacidade comum para o trabalho. Não é difícil imaginar as consequências políticas dessa definição. Por um lado, a afirmação da existência de um denominador “universal” é refratária a todas as propostas de governo que se assentam na desigualdade “natural”. Por outro, deveriam ser destruídos todos os arranjos sociais percebidos como obstáculo à efetivação da “humanidade” pela via do trabalho. O que inclui, sem hesitação, todas as formas de “democracia” que consagram a desigualdade por meio da garantia do direito à “propriedade privada” dos “meios de produção” etc.

Suspeitamos que a justificativa para a aproximação dessas teorias, que, como vemos, são incompatíveis entre si, repousa na crença de que existe um “*real*” unitário e de que seria desejável alcançar um *unitarismo epistemológico* condizente com ele. Assim, não apenas poderíamos, *deveríamos* afirmar que o homem é, *ao mesmo tempo*, um “animal político” e “laborioso”, mas também – por que não? – “belicoso” (Hobbes), “econômico” (Smith), “duplo” (Durkheim), “lúdico” (Huizinga), “louco” (Castoriadis) etc. Frente a um “real” unitário só resta afirmar sua “complexidade” e empilhar definições – ou assumir que apenas uma delas corresponde à “verdade” (e que as demais não passam de “erros”, “mentiras” etc.).

Mas esta crença no “real” unitário e no unitarismo epistemológico parece repercutir nas próprias “competências” e “habilidades” que a BNCC determinou que seriam o núcleo dos currículos escolares. Recuperemos a título de exemplo as “competências específicas” número 3 e 6 designadas à “grande área” das “Ciências Humanas e Sociais Aplicadas”:

3. *Analisar e avaliar criticamente* as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza (produção, distribuição e consumo) e seus impactos econômicos e socioambientais, *com vistas à proposição de alternativas que respeitem e promovam a*

consciência, a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.

[...] 6. Participar do debate público *de forma crítica*, respeitando diferentes posições e *fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.* (*Idem*, p. 570, itálico nosso)

Indiquemos, ainda, uma das “habilidades” a serem desenvolvidas a partir da “competência” número 3:

(EM13CHS303) *Debater e avaliar o papel da indústria cultural e das culturas de massa no estímulo ao consumismo, seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à percepção crítica das necessidades criadas pelo consumo e à adoção de hábitos sustentáveis.* (*Idem*, p. 575)

Pelo exposto nesses trechos, percebemos como, no caso dos livros didáticos de sociologia, o regime das “competências” e “habilidades” impôs que abordagens *irredutíveis* entre si tivessem que, doravante, acolher em seu seio conceitos e posicionamentos comuns a despeito de esses poderem lhes ser *alienígenas*, ou mesmo *hostis*. Isto é, no caso desses livros pretenderem receber o selo de aprovação do PNLD. Ao aceitarem essa regulação, entretanto, passariam a viver um insuperável dilema: distorcer ou mesmo abdicar do que há de específico na própria perspectiva, condenando-a à incoerência, ou esvaziar o conceito proposto, deformando-o em relação a seu contexto teórico e formulação originais. Resultaria desse constrangimento algo como um “positivismo-funcionalismo crítico”, um “materialismo-histórico adaptado”, um “simbólico-formal engajado” – mas também um conceito de “indústria cultural” com foco no “consumo responsável” e não na “luta de classes”, de um conceito de educação “crítica” que não “critica”, e de um conceito de “autonomia” individual que se anula, por definição, na “cidadania”. E não é, precisamente, a prevalência desse tipo de arranjo o que constatamos em nossa investigação?

Porém, até que ponto podemos responsabilizar a BNCC de ser a artífice dessas incoerências conceituais e teóricas? No início do capítulo, indicamos algumas leis e pareceres emitidos antes da publicação dela que já colocavam a exigência simultânea de uma formação, por exemplo, “cidadã” e “crítica” – o que indica dois objetivos, no nosso entendimento, opostos entre si. O primeiro tem a ver com a adaptação do “indivíduo” à ordem social – enquanto que o segundo incentiva o estranhamento diante dessa ordem. Portanto, seria a BNCC apenas mais um sintoma que nos provoca a imaginar “causas”? Seja como for, o que podemos dizer, com relativa segurança, é que *se há algo que a BNCC fez foi aprofundar o caráter compulsório dessa confusão.*

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vocês sabem o que querem?

– Friedrich Nietzsche

Chegando ao fim de nossa exposição, devemos recuperar o percurso que trilhamos e as conclusões às quais chegamos. Desde o começo, tentamos responder a uma única pergunta: como pensamos o uso do cinema para o ensino de sociologia no Brasil? Para isso, optamos por selecionar e analisar um aspecto da “realidade” condizente a esse objetivo: os livros didáticos.

“Livro” vem do latim, *liber*, “papel”. Já a origem de “didático” é mais complexa: ela se radica no grego antigo, *didatikos*, “apto a ensinar”, e *didaskhein*, “ensinar”. Mas isso não esclarece muito. O que é “ensinar”? Bem, essa palavra também vem do latim, *insignare*, que quer dizer “gravar”, “colocar uma marca” em algo ou alguém etc. Logo, “aquele que ensina” é, literalmente, aquele que nomeia, que dá nomes. E “ensinar” é a ação por meio da qual dizemos o que as coisas “são”, que as designamos – isto é, que lhes atribuímos um signo.

Pois bem, a didática é a área da educação que se dedica a pensar como ensinar, como dar nomes. Por exemplo: a assim chamada “transmissão de conteúdos” sociológicos nada mais é do que dizer o que são as relações sociais, a sociedade, o ser humano etc. Se fomos bem sucedidos em nossa exposição, deve ter ficado claro ao leitor que não reduzimos a didática a isso. Perguntas talvez mais sutis, mas, no nosso entender, mais decisivas iluminaram o nosso caminho. Perguntamos: “por que, afinal, se ensina?” Ou: “a serviço de qual concepção – de quais valores – está esse ensino?”

Em nossa pesquisa, partimos ainda de um pressuposto: o de que a recepção dos livros didáticos sugeriria a existência de um acordo ou de um desacordo entre a sensibilidade geral e os valores que orientam as ações promovidas pelos livros. Podemos supor que um texto didático que apresentasse propostas consideradas “razoáveis”, pautadas pelo “bom senso”, não suscitaria muitos comentários. Ele seria lido, aceito e, muito provavelmente, esquecido. Já os livros com propostas percebidas como “inovadoras”, “surpreendentes” – ou mesmo “irrazoáveis”, “absurdas” – suscitariam grandes debates e acaloradas polêmicas.

No que diz respeito aos livros didáticos que orientam o ensino de sociologia, não é difícil supor quem participaria mais ativamente das discussões: os sociólogos-educadores. São eles que, afinal, receberam maior instrução quanto a isso por terem cursado as licenciaturas em

ciências sociais e sociologia, estando, assim, melhor preparados para avaliar a questão. Logo, admitimos que a recepção quanto às formas de usar o cinema propostas por esses livros seria um importante *indício* de como esses profissionais pensam a questão. E tratando-se de uma ausência de reações e de críticas generalizadas nesse nível, só podemos supor que eles estão de acordo com o que esses livros propõem. Seu estudo poderia, portanto, indicar o que esses educadores consideram plausível de se fazer com o cinema no ensino de sociologia. O que, por sua vez, poderia nos instruir acerca do tipo de formação universitária que receberam.

Para esta investigação, elegemos os livros didáticos aprovados no PNLD de 2021 para a área de “Ciências Humanas e Sociais Aplicadas”. Escolhemos os livros aprovados nessa edição do PNLD porque são aqueles que atualmente estão em circulação no Brasil, informando as práticas dos educadores da educação básica. Colocamos a hipótese inicial de que as propostas veiculadas por esses livros seriam herdeiras do debate do século XIX no que concerne ao estatuto das imagens. Com efeito, evidenciamos que há, por um lado, uma multiplicidade de abordagens nos livros didáticos aprovados pelo PNLD 2021. Por outro lado, identificamos ainda a prevalência de um modo de encarar as imagens que as percebe como “reproduções” da “realidade”, sugerindo que “bastaria ter olhos para ver”. Por isso, constatamos uma adesão tendencial à abordagem “positivista-funcionalista”. E como essa abordagem é filha do pensamento oitocentista acerca as relações entre sociedade e imagem, consideramos que *a nossa hipótese inicial se confirma*.

Nas exceções em que notamos uma menor distância para com a abordagem “simbólica-formal”, é possível dizer que ocorre, por sua vez, uma maior afinidade com a ideia renascentista de imagem cinematográfica enquanto “representação”.

Entretanto, consideramos importante também sublinhar que não localizamos uma proposta que quisesse ficar aquém do binômio “representação” x “reprodução”, reivindicando, por exemplo, a imagem enquanto “duplo”. E não nos foi possível localizar nos livros qualquer “vontade” de ir além desses regimes de identificação da imagem – pensando-as, por exemplo, como “simulações”. Um silêncio particularmente notável se considerarmos o reiterado debate na mídia nacional em torno das assim chamadas “*fake news*”.

Como não se registram “resistências” frente ao modo “positivista-funcionalista” com que esses livros didáticos recomendam utilizar o cinema, podemos inferir que os sociólogos brasileiros tenham recebido uma formação universitária *compatível* com ela. Isso porque, seria improvável que a maioria deles tivesse recebido uma educação *contrária* ao que essa

perspectiva preconiza e, ainda assim, *se abstivessem* de “criticá-la” – *especialmente quando uma instituição importante como o Governo Federal lhe dá chancela.*

Por outro lado, não podemos descartar a possibilidade de que haja, nos cursos universitários de licenciatura em sociologia e ciências sociais no Brasil, uma ausência de disciplinas específicas dedicadas a esclarecer quanto aos pressupostos que orientam as abordagens radicalmente divergentes que podemos adotar diante do cinema. Nesse sentido, um caminho para estender esta pesquisa, que por ora encerramos, seria investigar os currículos desses cursos. A partir daí, poderíamos verificar *como* – ou mesmo *se* – o cinema é, por eles, pensado. É possível que se conclua que há uma consciente e declarada preferência pela abordagem “positivista-funcionalista” do cinema. Mas também que, a esse respeito, os próprios departamentos não tenham muita clareza.

Contudo, se tivemos como nosso horizonte iluminar os critérios últimos das ações propostas nos livros, é chegada a hora de também dizer que esse deve ser o limite de nossa contribuição. De acordo com o ponto de vista que aqui adotamos, não vemos como uma possibilidade extrair da “realidade” empírica qualquer orientação quanto à condução ética de nossas vidas. Ou seja, para sermos coerentes com o que fizemos até aqui, não poderemos dizer, enquanto pesquisadores, se os sociólogos-educadores devem adotar ou rejeitar a perspectiva “positivista-funcionalista” do cinema que prevalece nos livros por nós investigados. A resposta a essa interrogação, no nosso entender, só pode ser alcançada com relação a critérios “subjetivos”, relativos aos nossos valores. Devemos deixar, portanto, a cada um conhecer a própria decisão e depois, verificar se os *meios* empregados estão de acordo com os fins visados.

Como todo fim desejado “custa” algo, não podemos nos furtar de uma ponderação não apenas acerca dos fins, mas também quanto às consequências de nossas ações. Contribuir para o esclarecimento dessas também foi, em parte, o que pretendemos com esta investigação. Todavia, levar essa ponderação a uma decisão não é algo que lhe seja possível, cabendo a cada um também alcançá-la por si. Nesse ponto seguimos, uma vez mais, Weber:

A ciência pode ajudá-lo a tornar-se consciente de que todo agir, e naturalmente também o não agir, significa, nas suas consequências, assumir posição em favor de determinados valores e, assim, regularmente contra outros – o que hoje tanto se aprecia ignorar. *A ele cabe a escolha. O que lhe podemos oferecer além disso para a sua decisão é o conhecimento do significado daquilo que almeja.* Podemos ensinar-lhe a conhecer os fins que deseja e entre os quais escolhe conforme suas conexões e sua importância, em primeiro lugar mediante a demonstração e o desenvolvimento logicamente coerente das “ideias” que estão, ou poderiam estar, na base do fim concreto. (WEBER, 2006 [1904], p. 16, itálico nosso)

E ainda:

É destino de uma época cultural que provou do fruto da árvore do conhecimento ter que saber que *não podemos discernir o sentido do andamento do mundo nem mesmo por meio da mais completa investigação, mas que nos cabe criá-lo nós próprios*, que “concepções de mundo” jamais podem ser produto do avanço de um saber empírico, e que portanto os ideais mais elevados que mais intensamente nos comovem, agora e sempre só se efetivam no combate com outros ideais *tão sagrados para outros quanto os nossos são para nós*. (*Idem*, p. 21, itálico nosso)

Dito de outro modo, não pretendemos aqui dizer como os professores de sociologia deveriam utilizar o cinema em sala de aula, muito menos como os cursos de ensino superior deveriam formar esses “agentes”. Entendemos que o papel da ciência é, apenas, o de lançar uma luz sobre os pressupostos e consequências de se adotar essa ou aquela iniciativa. Por isso, analisamos e discutimos o uso do cinema tal qual apregrado pelos livros didáticos, não para endossá-lo, nem para condená-lo – mas simplesmente para *compreendê-lo*. Não obstante, esperamos ter realizado aqui ainda uma segunda contribuição. E é isso que gostaríamos de indicar antes de nos despedirmos.

Em nosso texto, utilizamos os tipos-ideais na direção em que Weber aconselhou: isto é, como simples instrumentos de medida. Ocorre, porém, que Weber vislumbrou, num dado momento, que o tipo-ideal poderia se tornar algo diferente disso. Vejamos o que ele escreveu a esse respeito:

A construção típico-ideal – lá onde um fenômeno histórico aproxima de um desses conteúdos em certos traços individuais ou mesmo em seu caráter geral – possibilita identificar, por assim dizer, seu lugar tipológico, ao fazer sobressair o grau de proximidade ou de distância daquele fenômeno histórico em relação ao tipo teoricamente construído. Nesse sentido, a construção típico-ideal representa simplesmente um recurso técnico empregado para facilitar tanto a visão de conjunto como a clareza da terminologia. *No entanto, poderia representar eventualmente algo mais. Também o racional, no sentido da “coerência” lógica ou teleológica de uma tomada de posição teórico-intelectual ou prático-ética, exerce (e sempre exerceu) poder sobre os humanos, por mais limitado e impermanente que este seja e tenha sido, sempre e em toda parte, em face dos outros poderes da vida histórica.* (WEBER, 2016 [1915], pp. 362-363, itálico nosso)

Esta observação indica que Weber não tinha, e nem poderia ter, uma visão inocente quanto aos “efeitos” que a construção de caráter típico-ideal pode ter sobre o desenrolar histórico. Além de facilitar a “visão de conjunto” e auxiliar a ter clareza quanto aos nomes empregados, os tipos-ideais, em razão de sua coerência, poderiam ainda exercer um “poder” sobre seres humanos. Dito de outro modo, eles poderiam aumentar a *probabilidade* de se impor uma “vontade” sobre suas conduções de vida.

Se isso procede, não há porque pensar que nossos instrumentos de pesquisa não possam partir em nova missão. Com efeito, se seguirmos as consequências lógicas do que Weber nos

diz, somos levados a crer que nossos tipos-ideais poderiam servir como guias não apenas a sociólogos-educadores, que já atuam em escolas, a criar métodos de ensino de sociologia com cinema mais coerentes com as finalidades e com os propósitos que eles, por ventura, professem – nossos tipos-ideais poderiam servir também aos próprios departamentos de ciências sociais e educação com o intuito de colocá-los a serviço deste ou daquele projeto de sociedade. Com seu auxílio, esses departamentos poderiam não apenas medir distâncias, analisar e comparar “realidades”, – poderiam (re)criá-las de modo talvez mais deliberado. Nesse caso, nossos tipos-ideais tornar-se-iam, para usar as palavras de Weber, “algo mais”.

Sem embargo, tão logo sejam empregados para orientar condutas consideradas mais desejáveis do que outras –, tão logo se tornem “ideais”, com a coloração ética dos “ideais a serem perseguidos”, nossos tipos terão adentrado a esfera *política* – e deixado, assim, a esfera *intelectual* para trás. Eles deverão, por isso, pagar o preço exigido a essa passagem e sacrificar a bela roupagem heurística com a qual os vestimos. A eles está reservado o mesmo destino que a nós: não podemos, afinal, servir a dois deuses.

REFERÊNCIAS

DOCUMENTOS CONSULTADOS

- **Legislação**

PERNAMBUCO. [Ato n° 1.239, de 27 de dezembro de 1928]. *Organização da educação no Estado de Pernambuco*: justificacão, lei orgânica, explicacão e comentarios, opinião de associações e da imprensa. Recife: Imprensa Official, 1929 [1928].

- **Legislações em meio eletrônico**

BRASIL. Decreto n.º 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925.

Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d16782a.htm [Acesso em: 11/05/2023]

_____. Lei n.º 378, de 13 de janeiro de 1937a.

Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-378-13-janeiro-1937-398059-publicacaooriginal-1-pl.html> [Acesso em: 11/05/2023]

_____. Decreto-Lei n.º 93, de 21 de dezembro de 1937b.

Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-93-21-dezembro-1937-350842-publicacaooriginal-1-pe.html> [Acesso em: 11/05/2023]

_____. Decreto-lei n° 4.244, de 09 de abril de 1942.

Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html> [Acesso em: 11/05/2023]

_____. Decreto-lei n.º 8.530, de 02 de janeiro de 1946.

Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-norma-pe.html> [Acesso em: 11/05/2023]

_____. Decreto n.º 37.608, de 14 de julho de 1955.

Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-37608-14-julho-1955-336008-publicacaooriginal-1-pe.html> [Acesso em: 11/05/2023]

_____. Lei n.º 4.042, de 20 de dezembro de 1961.

Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm [Acesso em: 11/05/2023]

_____. Decreto n.º 53.884, de 13 de abril de 1964.

Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-53884-13-abril-1964-394176-publicacaooriginal-1-pe.html> [Acesso em: 11/05/2023]

_____. Decreto-Lei n.º 869, de 12 de setembro de 1969.

Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-869-12-setembro-1969-375468-publicacaooriginal-1-pe.html> [Acesso em: 11/05/2023]

_____. Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971.

Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html> [Acesso em: 11/05/2023]

_____. Lei n.º 7.044, de 18 de outubro de 1982.

Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-publicacaooriginal-1-pl.html> [Acesso em: 11/05/2023]

_____. Lei n.º 8.663, de 14 de junho de 1993.

Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1989_1994/18663.htm [Acesso em: 11/05/2023]

_____. Lei n.º 9394, 20 de dezembro de 1996.

Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm [Acesso em: 11/05/2023]

_____. Lei n.º 11.684, de 02 de junho de 2008.

Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11684-2-junho-2008-575857-publicacaooriginal-99168-pl.html> [Acesso em: 11/05/2023]

_____. Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.

Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm [Acesso em: 11/05/2023]

BRASIL; Câmara dos Deputados. Projeto de Lei n.º 09 de 2000.

Disponível em:

<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/43730> [Acesso em: 11/05/2023]

BRASIL; Conselho Nacional de Educação. Parecer n.º 15, de 01 de junho de 1998a.
Disponível em:
https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_pceb01598.pdf [Acesso em: 11/05/2023]

_____. Resolução n.º 03, de 26 de junho 1998b.
Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13204-resolucao-ceb-1998> [Acesso em: 11/05/2023]

_____. Parecer n.º 38, de 07 de julho de 2006.
Disponível em:
https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_pceb03806.pdf?query=Sociologia [Acesso em: 11/05/2023]

_____. Parecer n.º 11, de 30 de junho de 2009.
Disponível em:
https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN112009.pdf?query=M%C3%89DIO [Acesso em: 11/05/2023]

_____. Resolução n.º 3, de 21 de novembro de 2018.
Disponível em:
https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN32018.pdf [Acesso em: 11/05/2023]

BRASIL; Conselho Federal de Educação. Indicação s/nº/62, de 24 de abril de 1962.
Disponível em:
https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/indicacao_normas_para_o_ensino_medio-1962.pdf [Acesso em: 11/05/2023]

_____. Resolução n.º 8, de 01 de dezembro de 1971.
Disponível em:
https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/resolucao_n_8-1971fixa_o_nucleo_comum.pdf [Acesso em: 11/05/2023]

_____. Parecer n.º 853, de 12 de novembro de 1971.
Disponível em:
https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/parecer_n_853-1971_nucleo_comum_para_os_curriculos.pdf [Acesso em: 11/05/2023]

BRASIL; Governo Provisório. Decreto n.º 19.890, de 18 de abril de 1931.

Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html> [Acesso em: 11/05/2023]

_____. Decreto n.º 21.240, de 04 de abril de 1932.

Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-21240-4-abril-1932-515832-norma-pe.html> [Acesso em: 11/05/2023]

BRASIL; Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

Disponível em:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> [Acesso em: 11/05/2023]

BRAZIL; Governo Provisório. Decreto n.º 4, de 16 de novembro de 1889.

Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1851-1899/d0004.htm [Acesso em: 11/05/2023]

_____. Decreto n.º 19.890, de 18 de abril de 1931.

Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html> [Acesso em: 11/05/2023]

_____. Decreto n.º 330, de 12 de abril de 1890a.

Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-330-12-abril-1890-524468-publicacaooriginal-1-pe.html> [Acesso em: 11/05/2023]

_____. Decreto n.º 407 (art. 3), de 17 de maio de 1890b.

Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-407-17-maio-1890-520797-publicacaooriginal-1-pe.html> [Acesso em: 11/05/2023]

_____. Decreto n.º 981, de 08 de novembro de 1890c.

Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-981-8-novembro-1890-515376-publicacaooriginal-1-pe.html> [Acesso em: 11/05/2023]

_____. Decreto n.º 1.073, de 22 de novembro de 1890d.

Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1073-22-novembro-1890-519805-norma-pe.html> [Acesso em: 11/05/2023]

_____. Decreto n.º 1.258, de 10 de janeiro de 1891.

Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1258-10-janeiro-1891-513494-publicacaooriginal-1-pe.html> [Acesso em: 11/05/2023]

DISTRICTO FEDERAL. Decreto n.º 3.281, de 23 de janeiro de 1928.

Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-3281-19-novembro-1938-348373-publicacaooriginal-1-pe.html> [Acesso em: 11/05/2023]

SÃO PAULO. Decreto n.º 6.283, de 25 de janeiro de 1934.

Disponível em:

<https://www.al.sp.gov.br/norma/130436> [Acesso em: 11/05/2023]

SÃO PAULO, Conselho Estadual de Educação. Deliberação n.º 10, de 28 fevereiro de 1972a.

Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/norma/130436> [Acesso em: 11/05/2023]

_____. Deliberação n.º 18, de 10 de julho de 1972b.

Disponível em:

https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CEE-SP_DEL_18_0_0.pdf
[Acesso em: 11/05/2023]

SÃO PAULO; Secretaria de Estado da Educação. Resolução n.º 236, de 03 de outubro de 1983.

Disponível em:

http://siau.edunet.sp.gov.br/itemlise/arquivos/notas/236_83.htm [Acesso em: 11/05/2023]

- **Livros aprovados no PNLD 2021**

ABREU, Marcelo; BACKX, Isabela; COSTA, Cristina; GAUDIO, Rogata Soares Del; FERNANDES, Luiz Estevam de Oliveira; FREITAS, Eliano; KARNAL, Leandro; MARTINI, Alice de; VIEIRA, Felipe de Paula Góis. *Identidade em ação: ciências humanas e sociais aplicadas: indivíduo, sociedade e cultura* (Manual do Professor). São Paulo: Moderna, 2020.

ALVES, Alexandre; COTRIM, Gilberto; LOZANO, Ruy; MOSCHKOVICH, Marília; OLIVEIRA, Letícia Fagundes de; SILVA, Ângela Corrêa. *Conexões: ciências humanas e sociais aplicadas* (Manual do Professor). São Paulo: Moderna, 2020.

AMORIM, Henrique; GALASTRI, Leandro; GRECCO, Fabiana Sanches; MACHADO, Igor José de Renó; RODRIGUES, Cassiano Terra; SILVA, Glaydson José da. *Contexto e ação: grandes transformações* (Manual do Professor). São Paulo: Scipione, 2020.

APOLINÁRIO, Maria Raquel; JUNQUEIRA, Silas Martins; MELAN, Ricardo; ROMEIRO, Julieta. *Diálogos: ciências humanas e sociais: ser humano, cultura e sociedade* (Manual do Professor). São Paulo: Moderna, 2020.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; ARAÚJO, Marcelo; ARAUJO, Regina; BUKOWITZ, Tatiana; CORRÊA, Raphael M. C.; COSTA, Marcelo; ESTEVES, Thiago; FERREIRA, Fátima; FERREIRA, Lier Pires; GUIMARÃES, Raul Borges; LIMA, Rogério; LOUREIRO, Bruno; MENEZES, Paula; MIRANDA, Cássia; MOTA, Myriam Becho; NOGUEIRA, Martha; OLIVEIRA, Otair Fernandes de; PAIN, Rodrigo; PIRES, Vinicius Mayo; SERRANO, Marcela M.; SILVA, Afrânio; TERRA, Lygia. *Moderna Plus: ciências humanas e sociais aplicadas. Natureza em transformação* (Manual do Professor). São Paulo: Moderna, 2020.

CALBENTE CÂMARA, Leandro; GORGATTI CRUZ, Isabela; RAMA, Maria Angela Gomez; SERIACOPI, Gislaine Campos Azevedo; SERIACOPI, Reinaldo. *Prisma: ciências humanas: mundo do trabalho: indivíduo e sociedade* (Manual do Professor). São Paulo: FTD, 2020.

CAMPOS; Eduardo; SENE, Eustáquio de; VICENTINO, Cláudio. *Diálogos em ciências humanas* (Manual do Professor). São Paulo: Ática, 2020.

CATELLI JR., Roberto; ROCHA, Robson; SALVIA, André La; SEFERIAN, Ana Paula Gomes; SILVA, Paulo Tadeu. *Módulos para o novo Ensino Médio: ciências humanas e sociais aplicadas: indivíduo, natureza e sociedade* (Manual do Professor). São Paulo: Editora AJS, 2020.

DINIZ, Amarildo; BERUTTI, Flávio; FERREIRA, Pedro M.C.; MAIDA, Judith Nuria; MARQUES, Adhemar; O'DONNELL, Julia; OLIVEIRA, Paulo Edison de; PANAZZO, Silvia; PARADA, Maurício; SCHVARTZ, Victor H; SOUZA, Paulo Crispim Alves. *Interação Humanas - A formação das sociedades e das civilizações no Brasil e no Mundo* (Manual do Professor). São Paulo: Editora do Brasil, 2020.

GOMES, Leandro; MANFRINATTI, Priscilla; MARPICA, Natália Salan; SILVA, Sabina Maura. *Conexão mundo: ciências humanas e sociais aplicadas: liberdade e vida social* (Manual do Professor). São Paulo: Editora do Brasil, 2020.

GOETTEMS, Arno Aloísio; GRANGEIRO, Cândido; JÓIA, Antonio Luís; MARINS, Cosme Freire. *Palavras de ciências humanas e sociais aplicadas: o mundo em que vivemos: origens, trabalho e a invenção da liberdade* (Manual do Professor). São Paulo: Palavras Projetos Editoriais, 2020.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo; FURQUIM JÚNIOR, Laercio; CANDIDO DA SILVA, Edilson Adão. *Multiversos: ciências humanas: globalização, tempo e espaço* (Manual do Professor). São Paulo: FTD, 2020.

SOUZA, Flávio Manzatto de; VAZ, Valéria. *Ser protagonista – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Cidadania e Ética* (Manual do Professor). São Paulo: Edições SM, 2020.

VAINFAS, Ronaldo; FARIA, Sheila de Castro; FERREIRA, Jorge. *Humanitas.doc: tempo e espaço*. São Paulo: Saraiva Educação, 2020.

- **Manifesto**

ESCOLA LIVRE DE SOCIOLOGIA E POLÍTICA. *Manifesto de fundação*. São Paulo, 1933. Mimeografado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAGNANO, Nicola. *Dizionario di filosofia*. Torino: Unione Tipografico-Editrice Torinese, 1971.

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Trad.: Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985 [1944].

AGAMBEN, Giorgio. *Stanze: La parola e il fantasma nella cultura occidentale*. Torino: Giulio Einaudi editore, 2011 [1977].

ALTHUSSER, Louis. *Idéologie et appareils idéologiques d'État (notes pour une recherche)*. In : _____. *Sur la reproduction*. Paris: Presses Universitaires de France, 1995 [1970].

_____. *Note sur les AIE*. In : _____. *Sur la reproduction*. Paris: Presses Universitaires de France, 1995 [1974].

AQUINO, Sancti Thomae. *Opera Omnia, Tomus XXII: Quaestiones disputatae de veritate*. Roma: Romae ad Sanctae Sabinae, 1970 [1256-1259]. (Vol. 1. Fasc. 2. QQ. 1-7.)

ARISTOTLE. Politics. In: BARNES, Jonathan (ed.). *The complete works of Aristotle*. Translated by: Benjamin Jowett. Princeton, New Jersey: Princeton University Press, 1984 [s.d.].

BARBOSA, Rui. *Obras completas de Rui Barbosa*. Reforma do ensino secundário e superior. Vol. IX. Tomo I. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1882.

_____. *Obras completas*. Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública. Vol. X. Tomo III. Rio de Janeiro, Ministério da Educação e Saúde, 1883.

BAUDRILLARD, Jean. *Pour une critique de l'économie politique du signe*. Paris : Éditions Gallimard, 1972.

_____. *L'échange symbolique et la mort*. Paris: Éditions Gallimard, 1976.

_____. *De la séduction*. Paris: Éditions Galilée, 1979.

_____. *Simulacres et simulation*. Paris : Éditions Galilée, 1981.

_____. *Le mirror de la production*. Paris: Éditions Galilée, 1985 [1973].

_____. *Le paroxysme indifférent*. Paris: Éditions Grasset & Fasquelle, 1997.

BAZIN, André. Ontologie de l'image photographique. In: _____. *Qu'est-ce que le cinéma?* Paris: Les Éditions du Cerf, 2002 [1945].

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: _____. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Trad.: Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 2012 [1935].

COMTE, August. *Cours de philosophie positive*. Paris: Hermann, 1975 [1830-1842].

_____. *Discours sur l'esprit positif*. Paris: Librairie Philosophique J. Vrin, 1995 [1844].

DURKHEIM, Émile. Le dualisme de la nature humaine et ses conditions sociales. In: *Scientia*, vol. XV, 1994.

_____. *Éducation et sociologie*. Paris: Librairie Félix Alcan, 1922.

_____. Représentations individuelles et représentations collectives. In : _____. *Sociologie et philosophie*. Paris: Librairie Félix Alcan, 1924.

_____. *L'éducation morale*. Paris: Librairie Félix Alcan, 1934.

_____. *De la division du travail social*. Paris: Presses Universitaires de France, 2013 [1893].

_____. *Les règles de la méthode sociologique*. Paris: Presses Universitaires de France, 2013 [1895].

_____. *Les formes élémentaires de la vie religieuse*. Paris: Presses Universitaires de France, 2013 [1912].

ENGELS, Friedrich. Discurso diante da sepultura de Marx. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Textos*, vol. 2. Trad.: s/n. São Paulo: Edições Sociais, 1976 [1883].

_____. Carta de Engels a Joseph Bloch. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Cartas filosóficas e outros escritos*. Trad.: s/n. Barcelona: Editorial Grijalbo, 1977 [1890].

FOUCAULT, Michel. *Les mots et les choses*. Paris: Éditions Gallimard, 1966.

_____. *L'archéologie du savoir*. Paris: Éditions Gallimard, 1969.

_____. Nietzsche, la généalogie, l'histoire. In: _____. *Dits et écrits*, vol. I (1954-1975). Paris: Éditions Gallimard, 2001 [1971].

_____. *L'ordre du discours*. Paris: Éditions Gallimard, 1971.

_____. *Histoire de la folie à l'âge classique*. Paris: Gallimard, 1972 [1961].

_____. Les intellectuels et le pouvoir. In: _____. *Dits et écrits*, vol. I (1954-1975). Paris: Éditions Gallimard, 2001 [1972].

_____. Le souci de la vérité. In: _____. *Dits et écrits*, vol. IV (1980-1988). Paris : Éditions Gallimard, 2001 [1984].

_____. *Surveiller et punir: naissance de la prison*. Paris: Éditions Gallimard, 2004 [1975].

_____. Leçon du 5 Janvier 1983. Première Heure. In: _____. *Le gouvernement de soi et des autres: cours au Collège de France (1982-1983)*. Paris: Seuil/Gallimard: 2008 [1983].

FRANCASTEL, Pierre. *L'image, la vision et l'imagination*. Paris: Denoël, Gonthier, 1983.

_____. *Peinture et Société*. Paris: Éditions Gallimard, 1965.

FREUND, Julien. *Sociologie de Max Weber*. Paris: Presses Universitaires de France, 1966.

GOETHE, Johann Wolfgang von. *Fausto: uma tragédia – primeira parte*. Trad.: Jenny Kablin Sagall. São Paulo: Editora 34, 2016.

GOMBRICH, Ernest Hans. *The story of art*. New York: Phaidon Press, 1950.

_____. *Art and illusion: a study in the psychology of pictorial representation*. London: Phaidon Press, 1984 [1960].

GRAMSCI, Antonio. Introdução allo studio dela filosofia. In: GERRATANA, Valentino (org.). *Quaderni del carcere*. Volume secondo. Quaderni 6-II. Torino: Giulio Einaudi Editore, 1977 [1930-1932].

JARVIE, Ian Charles. *Towards a sociology of the cinema: a comparative essay on the structure and functioning of a major entertainment industry*. London: Routledge and Kegan Paul, 1970.

KRACAUER, Siegfried. Culto da distração. In: _____. *O ornamento da massa*. Trad.: Carlos Eduardo Jordão Machado. São Paulo: Cosac Naify, 2009 [1926].

_____. *Theory of film: the redemption of physical reality*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press, 1997 [1960].

LAZARSELD, Paul Felix; MERTON, Robert King. Mass communication, popular taste and organized social action. In: SCHRAMM, Wilbur; ROBERTS, Donald (ed.). *The process and effects of mass communication*. CHICAGO: University of Illinois Press, 1971 [1948].

LÊNIN, Vladimir Ilitch. *O que fazer? Questões candentes de nosso movimento*. Trad.: Edições Avante!; Paula Vaz de Almeida. São Paulo: Boitempo, 2020 [1902].

MAREY, Étienne-Jules. Le fusil photographique. In: *La Nature: Revue des sciences*. vol. 18 no 464, 22 avril 1882.

MARX, Karl. *Contribuição à crítica da economia-política*. Trad.: Maria Helena Barreiro Alves. São Paulo: Martins Fontes, 1977 [1859].

_____. *Manuscritos econômico-filosóficos*. Trad.: Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2010 [1844].

_____. *O 18 brumário de Luís Bonaparte*. Trad.: Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2011 [1852].

_____. *As lutas de classe na França*. Trad.: Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2012 [1850].

_____. *O capital: crítica da economia-política*. Livro 1. Trad.: Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013 [1867].

_____. Instruções para os Delegados do Conselho Geral Provisório: as diferentes questões [1866]. In: CALDART, Roseli Salete; CIAVATTA, MARIA, FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). *História, natureza, trabalho e educação*. Trad.: s/n. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas*. Trad.: Rubens Enderle, Nélio Schneider e Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007 [1846].

_____. *Manifesto comunista*. Trad.: Álvaro Pina e Ivana Jinkings. São Paulo: Boitempo, 2010 [1848].

MENEZES, Paulo. O cinema documental como Representificação: verdades e mentiras nas relações (im)possíveis entre representação, documentário, filme etnográfico, filme sociológico e conhecimento. In: BARBOSA, Andrea; CAIUBY, Sylvia; CUNHA, Edgar Teodoro da; FERRARI, Florencia; HIKIJI, Gitirana; SZTUTMAN, Renato (org.). *Escrituras da imagem*. São Paulo: Edusp/Fapesp, 2004.

NIETZSCHE, Friedrich. *Além do bem e do mal: prelúdio a uma filosofia do futuro*. Trad.: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2005a [1886].

_____. *Humano, demasiado humano: um livro para espíritos livres*. Trad.: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2005b [1878].

_____. *A vontade de poder*. Trad.: Marcos Sinésio Pereira Fernandes, Francisco José Dias de Moraes. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008 [1889].

_____. *Genealogia da moral: uma polêmica*. Trad.: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2009 [1887].

_____. *A gaia ciência*. Trad.: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2012 [1882].

_____. *Aurora: reflexões sobre os preconceitos morais*. Trad.: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia de Bolso, 2016 [1881].

_____. *Crepúsculo dos ídolos: como se filosofa com o martelo*. Trad.: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia de Bolso, 2017^a [1888].

_____. *Humano, demasiado humano: um livro para espíritos livres, volume II*. Trad.: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia de Bolso, 2017b [1879].

PIAULT, Marc. *Antropologia e cinema: passagem à imagem, passagem pela imagem*. Trad.: Aristóteles Predebon. São Paulo: Editora Unifesp, 2018 [2000].

PROTETTI, Fernando Henrique. A burocracia na sociologia da dominação de Max Weber: contribuições à pesquisa educacional. In: *Em Tese*, Florianópolis, v. 18, n. 01, jan./jun., 2021.

RAMOS, Guerreiro. *Mito e verdade da revolução brasileira*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1963.

SAVIANI, Demerval. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez Editora, 1987.

SORLIN, Pierre. *Sociologie du cinéma: ouverture pour l'histoire de demain*. Paris: Aubier Montaigne, 1977.

_____. *Les fils de Nadar: le « sciecle » de l'image analogique*. Paris: Éditions Nathan, 1997.

SPENCER, Herbert. *Education: Intellectual, moral and physical*. London: Williams & Norgate, 1911 [1861].

TRAGTENBERG, Maurício. O pensamento de Max Weber. In: _____. *Teoria e ação libertárias*. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

VERNANT, Jean-Pierre. Figuration de l'invisible et catégorie psicológica do double: le colossos. In: _____. *Mythe et pensée chez le Grecs: études de psychologie historique*. Paris: Librairie François Maspero, 1985 [1965].

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo e interdisciplinaridade. In: BARBOSA MOREIRA, Antonio Flavio (org.) *Currículo: questões atuais*. Campinas: Papirus Editora, 2000.

WEBER, Max. *A ética protestante e o "espírito" do capitalismo*. Trad.: José Carlos Mariani de Macedo. São Paulo: Companhia das Letras, 2004 [1905].

_____. *A "objetividade" do conhecimento nas ciências sociais*. Trad.: Gabriel Cohn. São Paulo: Ática, 2006 [1904].

_____. A ciência como vocação. In: _____. *Ciência e política, duas vocações*. Trad.: Leonidas Hegenberg e Octany Silveira da Mota. São Paulo: Cultrix, 2011 [1919].

_____. *Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva*. Trad.: Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2014 [1922].

_____. *Ética econômica das religiões mundiais: ensaios comparados de sociologia da religião*. Vol. 1. Confucionismo e taoísmo. Trad.: Luiz Antonio Costa, Gilberto Calcagnotto. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016 [1915].

_____. Sobre algumas categorias da sociologia compreensiva. In: _____. *Metodologia das ciências sociais*. Trad.: Augustin Wernet. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2016 [1913].

WRIGHT MILLS, Charles. Appendix: On intellectual craftsmanship. In: _____. *The sociological imagination*. London: Oxford University Press, 1959 [2000].