

Do ensaio fílmico ao aprender ensaiando: notas para uma pesquisa em audiovisual

Lara Lima Satler
Alice Fátima Martins

Este estudo está vinculado à pesquisa de doutorado “Eu, a câmera e o outro: aprender a realizar filmes experimentando em coletivo” cujo objetivo é pensar aprendizagens fílmicas afinadas com práticas contemporâneas de realização experimental e coletiva. Com este estudo buscamos pistas de como o ensaio fílmico contribui com aprendizagens interessadas na experimentação. Buscamos ainda discutir sobre a pesquisa-ação e sua prática de reflexão contínua dentro do grupo pesquisado, pensando como tal método potencializaria aprendizagens fílmicas. Interessa-nos, portanto, por meio de revisão bibliográfica e análise fílmica, compreender como estas duas abordagens podem caminhar juntas em uma pesquisa que se encontra no entre: entre eu e o outro; aprender e ensinar; refletir e realizar filmes.

Pela mediação do ensaio fílmico

O ensaio, no contexto da realização fílmica em geral, sugere um processo de aperfeiçoamento, uma etapa que antecede ao momento de gravação. Envolve a preparação dos atores na apropriação do roteiro, nas escolhas das expressões gestuais e corporais, no trânsito fluido dentro do cenário, nos ajustes de figurino e familiaridade com os objetos de cena, etc. Ensaia-se para estar pronto e então gravar.

Mas o ensaio é também um gênero textual. Sanseverino (2004: 98) apresenta que apesar deste gênero buscar a mobilidade e o movimento da oralidade é uma produção escrita que faz uso de elementos do discurso oral a fim de resgatar sua vitalidade, “de transpor para a escrita uma individualidade idiossincrática e de captar (construir) uma experiência que lhe escapa”. Destacamos como traço a busca do

ensaísta por aproximar-se do leitor como se lhe falasse ao pé do ouvido. Outro traço característico ao texto ensaístico é a mediação do ensaísta entre o objeto apresentado e a palavra. Tal mediação se assume parcial, limitada, subjetiva, sem que isso lhe pareça negativo, pois no ensaio “há uma posição contrária à busca da palavra exata e adequada para representar a realidade, porque não há possibilidade de alcançá-la” (idem, *ibidem*). O ensaísta, portanto, ressalta sua mediação, coloca-a em primeiro plano, demonstrando a impossibilidade de representação neutra.

Deixando em suspenso estas compreensões sobre ensaio escrito, voltemos agora para a compreensão de ensaio fílmico. Lins (2006) compreende o ensaio no cinema e no vídeo como uma forma híbrida, sem regras sistematizadas e definição possível, podendo articular a subjetividade do autor com uma reflexão sobre o mundo. Em outra reflexão, Lins (2011: 58) reflete que

(...) é possível identificar, no cinema soviético dos anos 1920, as primeiras tentativas ensaísticas no cinema (Esther Schub, Dziga Vertov, Eisenstein), mas é na década de 1950, na França, que o ensaio toma forma de maneira mais duradoura, a partir dos filmes de Alain Resnais, Chris Marker e Agnès Varda. Às margens do cinema dominante, essas obras contribuíram para retirar o documentário da paralisia em que ele se encontrava nos anos 1950. São filmes em que a forma ensaística surge como máquina de pensamento, meio de uma reflexão sobre a imagem e o mundo, que traduz experiências, imprime rupturas, resgata continuidades.

Também Machado (2010), no esforço de pensar sobre o conceito de ensaio fílmico, retoma a seminal ideia de cinema conceitual de Serguei Eisenstein, só realizada pela radicalidade da montagem de sintagmas visuais de Dziga Vertov, na qual as metáforas e as metonímias visuais ressaltam e até substituem a narrativa verbal e a fábula.

Para o autor, a noção de cinema ensaístico considera o cinema conceitual destes dois realizadores russos, especialmente porque Vertov realizou o pensamento por imagens com base no jogo poético das metáforas e das metonímias; e argumenta ainda que atualmente tem utilizado o termo filme-ensaio para expressar a ideia de construir audiovisualmente uma forma pensamento. Portanto, para o autor, filme-ensaio (ou ensaio fílmico) é uma forma de conhecimento fundada em associações intelectuais que investiga sobre as imagens e se apresenta por meio delas na sua relação com o movimento, o som, ruídos, etc.

A ênfase na investigação (por meio do) audiovisual é que incita a série de associações visuais, chamadas pelo autor de intelectuais por nos fazer pensar sobre estas imagens. A partir da proposta do autor, temos então que o filme-ensaio: apresenta ensaios em forma de enunciados audiovisuais; considera a experiência artística como forma de conhecimento; e, tal como o ensaio escrito, nega a dicotomia entre as experiências sensível e cognitiva.

Neste sentido, identificamos como pista a tênue relação que o ensaísta estabelece com o refletir e sua expressão poética. Segundo Feldman (2009), *Santiago* (João Moreira Salles, 2007) configura-se ensaio audiovisual, que a autora define precisamente como ensaio documental, por abordar na sua temática as problemáticas próprias do fazer o filme, sem abrir mão do jogo afetivo que estabelece com seu público. O ensaio documental é caracterizado pela autora por negar o método sistemático de montar as imagens e construir com elas sentido e, especialmente, pela ênfase de que são imagens mediadas, pelo olhar reflexivo do cineasta e pela sua expressa subjetividade ao ordená-las. Desse modo, Feldman (2009: 1) alerta-nos que,

Longe da imediatez de certo regime de visibilidade pautado por um ideal de “transparência”, que pleitearia o apagamento da distância entre a experiência dita direta e sua dita mediação, o ensaio audiovisual atua na ativação da experiência sensível, estética e, evidentemente, mediada, mobilizando as passagens entre eu e o mundo.

Tal qual um gênero contemporâneo e híbrido, o ensaio documental *Santiago* prefere o inacabado, a parte, o fragmento em detrimento de um todo, universal e cristalizado, por isso, chama para si a transitoriedade e seus benefícios, a capacidade de abordar as constantes contradições da realidade do mundo deste personagem e as suspeitas do espectador ante a mediação da imagem documental.

É preciso esclarecer a distinção entre o que Machado (2010) classifica por filme-ensaio e o que Feldman (2009) define por ensaio documental. O primeiro entende o filme-ensaio como uma forma pensamento que opta pela sua escritura por meio da imagem fixa e em movimento, negando o verbal como condutor primordial da narrativa. Uma vez que Machado (2010: 24) espera o momento “cuando las computadoras editen filmes en vez de textos, probablemente será esa la manera como ‘escribiremos’ y daremos forma a nuestro pensamiento”, notamos que o seu conceito de filme-ensaio está submetido a acirrada palavra *versus* imagem. Talvez pelo conceito derivar da busca dos cineastas russos, como mencionado, em promover outra modalidade de discurso, “basada ya no en la palabra sino en una sintaxis de imágenes, en ese proceso de asociaciones mentales que en los medios audiovisuales se llama *montaje* o *edición*” (Machado, 2010: 10, grifos do autor). Talvez por aproximar o conceito filme-ensaio ao cinema experimental e a videoarte e distanciá-lo dos gêneros existentes, por isso, Machado (2009: 2) explica

La idea es así: pensar al cine como en el caso de Chris Marker o Godard, no como documental, no como ficción, sino como otra cosa, distinta, como ensayo. (...) Yo tengo un proyecto pendiente de hablar de las imágenes como una forma de conocimiento. Eso es una cosa que aprendí con Eisenstein que creía que en la era de las imágenes una manera de escribir sería a través del

cine, a través de las imágenes y los sonidos. Y de alguna manera eso terminó concretizándose de la mano de cineastas como Chris Marker, Jean Luc Godard, Alexander Kluge. Que son filósofos, son pensadores, pero que no escriben libros, hacen películas. Y las películas pueden ser entendidas como una manera en la que la filosofía se construye hoy, como el pensamiento se construye hoy. Entonces mi idea es retomar ese camino de las imágenes inteligentes, imágenes del pensamiento. Esto también está en Deleuze, eso también está presente en buena parte de los pensadores más recientes que consideran que el audiovisual será la manera como se construirá el pensamiento de aquí en adelante. Es decir que la imagen protocolar del pensador que está en su oficina de frente a la máquina de escribir y con su biblioteca detrás da paso a la figura prototípica de Jean Luc Godard en la mesa de edición, con su pantalla de frente y su mediateca detrás.

Por isso, quando Machado (2010: 23) apresenta *São Paulo: sinfonia e cacofonia* (Jean-Claude Bernadet, 1995) como exemplo de filme-ensaio realizado no Brasil, argumenta que “tenemos entonces un ensayo sobre el cine concebido en forma de cine, un ensayo verdaderamente audiovisual, sin recurrir a ningún comentario verbal” e descreve-o como “una elocuente demostración de que se puede construir un ensayo sobre el cine, utilizando el propio cine como soporte y lenguaje”.

Feldman (2009) não se ocupa da mesma questão. Filia *Santiago* ao ensaio audiovisual, precisamente ao ensaio documental, pela sua narrativa estar constituída na explicitação e problematização do método de fazer o filme. A forma pensamento neste ensaio expressa um diálogo da palavra com imagem, sendo a primeira estrategicamente a sementeira sobre a crença e a desconfiança na segunda. Ao final, mesmo que a palavra conduza a narrativa, há interação entre ambas a fim de refletir (e duvidar) sobre a imagem documental. Afinal, parece concordar com Eduardo (2007: 3) para quem em *Santiago* “é a operação, em última instância, que está em questão, além de ser ela, a operação de construção do cinema, que revela algo de alguém”.



Figura 1 - O fotógrafo mede a luz para o filme que já está em curso

A opção por manter o que o narrador de *Santiago* chama de restos do filme – partes editáveis, isto é, descartáveis na montagem de uma produção finalizada, como a medição da luz pelo fotógrafo vista na figura 1, em uma das cenas de abertura – se por um lado, representa a estética do inacabado, por outro, reforça temporariamente a certeza de uma estética documental (por provar a realidade do filme em curso). Vemos, contudo, que com o desenrolar das sequências a estética documental vai sendo posta em dúvida constantemente. A crença popularizada ocidentalmente no poder da câmera captar emanções do real é ainda muito presente no campo documental. Sobre esta crença, Machado (2010: 6, grifos do autor) esclarece que,

Asociada a esa creencia en el poder de la tecnología para atrapar algo que puede llamarse “real” también se sobreentiende una extraña forma de ontología, que presupone el mundo concreto y material como *ya constituido en forma de discurso*, un discurso “natural”, que “habla” por sí mismo y con sus propios medios, al que sólo debemos prestar atención y respetar, pero sin afectarlo o imponerle ningún otro discurso. Toda esa creencia, arraigada profundamente en nosotros, tiene su origen ideológico en la imagen especular occidental, que surge en El Renacimiento y llega a su paroxismo en las ideas de André Bazin, en la década de 1950, sobre el poder de la cámara para captar emanaciones de lo real.

O narrador, por meio de uma voz *off*, semeia dúvidas convidando o público a por a prova e a questionar a mediação do documentarista e sua enfática percepção sobre um projeto interrompido há 13 anos antes, quando as imagens do filme foram captadas. A dúvida sobre a mediação, no filme *Santiago*, tem então como aliada a explicitação de uma memória fugidia. Durante trechos do filme, o narrador insiste em lembrar porque fez imagens de estúdio, quais associações ele teria feito na época da captação, se o filme que tinha em mente começaria do modo como começou, se tinha no material bruto um filme.

Em *Santiago*, afirma Feldman (2009), o discurso sobre o método do fazer documentário se dá pelas escolhas formais do filme e explicação das dúvidas ante o ato de escolher. O tema gira em torno da dúvida (que se quer gerar no espectador) sobre a noção, de certo modo cristalizada, de que as imagens documentais são capazes de mostrar a realidade, o personagem, sua identidade, etc. Ao contrário destas concepções totalizantes, já nas cenas iniciais, como vista nas imagens abaixo, o documentarista joga com esta crença ao narrar, por meio de uma voz *off*, que no ato da primeira montagem, 13 anos antes, o filme começa com uma sequência de três fotografias, mas como ele viu que não ficou bom, ele interrompeu o projeto e abandonou o filme. As fotografias em questão são apresentadas em duplos: a fotografia (no porta-retrato) sobre a fotografia (na tela) daquilo que ele, documentarista, queria guardar na sua memória. A fotografia fixa, em papel fotográfico, dentro das

molduras de um porta-retrato como qualquer fotografia que guardamos tem a finalidade de nos auxiliar na rememoração do que foi importante para nós.

A figura 2 nos mostra algo para além do que o narrador em *off* nos fala durante as cenas em movimento: não há apenas a intenção do documentarista em nos contar como pensou iniciar seu documentário mostrando-nos fotografias fixas em porta-retratos. Ele nos convida a refletir também sobre a imagem que está fora do porta-retrato, na tela do filme, sugerindo que para construí-lo é preciso decidir o que entra e o que sai de cena, o que está no campo e fora do campo.



Figura 2 - O que está dentro da fotografia e fora do campo

Nas palavras de Feldman (2009: 5) *Santiago* trata-se de “uma reflexão sobre o material bruto, isto é, de um procedimento explicitamente auto-reflexivo”, significando que o “método, ou as opções estéticas e estilísticas do cineasta, com seus recortes e perspectivas, torna-se assim o próprio tema” do filme.

Ao explicitar a mediação entre personagem e cineasta, este ensaio documental apresenta uma voz *off*, que entendemos ser o documentarista a nos falar. Apesar da organização desta narrativa, segundo Feldman (2009: 5) “carregada de certezas sobre aquilo que se narra”, o documentário *Santiago* tende ao escapismo ao fugir de apresentações imediatas do personagem, preferindo mostrar-nos com mais ênfase o que entendemos ser João Moreira Salles atravessado pelas imagens de *Santiago* a refletir sobre o cruzamento das próprias memórias com as memórias do outro e sobre as regras sociais (e políticas) que compõem a cena.

Por isso, Feldman (2007: 2) argumenta que em *Santiago*, “Salles assume, pela primeira vez em sua filmografia, que todo documentário sobre o outro é um documentário sobre si, assim como se costuma dizer que toda crítica é uma autobiografia”. Por exemplo, na relação entre o documentarista e o personagem (que a voz *off* confessa perceber a relação entre o patrão e o empregado), está expressa a escolha estética da distância, por meio de um plano mais aberto.

Mesmo que Feldman (2007: 8) observe que,

Equivoca-se quem reduz a mediação proposta pelo filme a uma tensão de classe, que se daria entre o controle e a dominação de Salles (diretor e patrão) e o servilismo de Santiago (personagem e empregado). Essa é uma autocrítica assumida pelo próprio Salles, por meio de sua narração, em um gesto de inegável franqueza, por um lado, mas também de habilidosa estratégia. Afinal, toda impiedosa autocrítica é uma forma de blindagem contra a própria crítica alheia. E toda impiedosa autocrítica acaba por revelar-se como um atestado de extraordinária inteligência, profunda honestidade e, não há jeito, extrema vaidade.



Figura 3: No ápice do filme, o narrador se pergunta por que filmou Santiago a distância, estando em um apartamento tão pequeno.

Notamos que esta escolha formal, o tipo de plano e, especialmente, a reflexão sobre esta escolha dentro do filme explicitam o discurso do narrador mediando o filme, apresentando-nos provocações sobre a ontologia da imagem documental, uma autocrítica que se veste sim de estratégia narrativa, mas e, acima de tudo, uma autobiografia mediada pelo personagem, pelas imagens, pela reflexão sobre as escolhas do que entrar e sair do filme.

Talvez por isso, as únicas imagens coloridas do filme sejam as cenas de infância do documentarista (momento em que ele habita a imagem). Mas ele também está no filme na direção do personagem, nas negociações e na negativa (a única em que sua voz aparece!) que perpassam as relações entre a sua equipe de produção e o personagem. Embora Feldman (2009: 5) argumente que “nesta reflexão sobre o material bruto [o documentário] Santiago não interroga de fato o mundo de que trata, ele apenas lamenta seu desaparecimento”, pensamos, ao contrário, que ao vivenciar seu luto (a perda da infância, dos pais, da casa e do personagem), Salles

estabelece com as memórias de Santiago um diálogo, no qual o narrador, que é o documentarista, se pensa, sente e se coloca no mundo e isso, por si só, é um modo de interrogá-lo.

No filme, o lamento sobre o desaparecimento do mundo do ensaísta Salles, da sua mãe, pai, casa da infância e do próprio Santiago e ainda dos nobres mortos que este personagem colecionava a fim de mantê-los vivos se dá pela reflexão sobre a memória e seus afetos e sobre como a imagem documental luta contra o esquecimento.

Contudo, a reflexão se estabelece ainda por meio de outras camadas de sentido, a mesma imagem documental que luta contra o esquecimento é aquela que nos trai, pois é mediada; a memória que está envolta de caros afetos é fugidia, restando a contragosto a certeza da morte, o que no filme não parece posto com complacência e consentimento. Antes de modo inquietante, questionando a vida que se esvai, seu devir em transitoriedade e mobilidade constante.

O lamento no filme parece refletir ainda sobre a crença ocidental na realidade de um mundo estanque, acessível se observado sem a interferência do discurso. Assim, o lamento enfatiza o discurso do narrador mediando o mundo entre o espectador e o filme, perspectivando uma realidade que aparece em fragmentos e uma verdade, que é apenas a do filme, nada mais que a do filme.

Na busca por um método reflexivo, encontramos a pesquisa-ação

A opção por dar continuidade a esta reflexão metodológica partindo da discussão do olhar reflexivo de João Moreira Salles sobre as imagens de Santiago, suas memórias em diálogo com as dele e suas confissões sobre o processo de construção (e reconstrução) do filme, se dá, primeiramente, pelo interesse em trazer a experiência do ensaio filmico para a supracitada pesquisa em andamento que objetiva construir aprendizagens com realizadores audiovisuais, numa perspectiva experimental e coletiva, que nos permita rever e refletir continuamente sobre elas, de modo que elas não se ocupem de questões ou respostas universais e totalizantes.

Se Brandão (1985: 7) ironiza nos lembrando de que “a metodologia científica adequada serve para proteger o sujeito de si próprio, de sua própria pessoa, ou seja: de sua subjetividade”, é para que, havendo entre o objeto pesquisado e o pesquisador um método que policia a proximidade, haja ciência e não apenas senso comum.

Na contramão desta concepção de saber que se faz pela adequada distância entre pesquisador e objeto, prática e reflexão, ciência e senso comum é que o olhar reflexivo de João Moreira Salles e de tantos outros realizadores ensaísticos instiga-nos a optar por abordagens metodológicas de pesquisa que comportem as contradições do ensinar e aprender audiovisual, numa perspectiva que hoje avaliamos como uma das mais valiosas para o processo de aprender como se aprende, ou seja, o sujeito aprendente refletir sobre como aprende e poetiza por meio da sua realização audiovisual.

Thiollent (1985: 82) sugere que ao buscarmos compreender a pesquisa-ação, não podemos pretender uma “concepção definitiva, acabada ou comprovada” do termo. Castro (1996: 66) argumenta que a pesquisa-ação parte de um questionamento auto-reflexivo, pois ao ser realizada por participantes de um contexto social, permite que estes percebam suas práticas e as situações em que elas ocorrem, por isso, argumenta que “em um contexto de sala de aula, a pesquisa-ação começa com as percepções do professor do que está acontecendo em sua prática de ensino e envolve um processo sistemático de reflexão crítica” sobre ela. Por reflexão crítica, a autora compreende a posição do sujeito agente ante a ação e a história contextual do seu agir.

A pesquisa-ação se instala na tensão entre a compreensão de determinada situação e a intervenção do pesquisador e do grupo nesta situação. A aparente dualidade difundida como necessária por abordagens metodológicas que pensam o pesquisador num pólo e o objeto no outro, sugere, numa leitura apressada, que não se pode pesquisar e intervir simultaneamente numa situação, uma vez que isso alteraria o resultado final do processo observado. Neste sentido Thiollent (1985: 95) argumenta que,

(...) a PA [pesquisa-ação] é uma proposta de investigação a ser articulada dentro de uma ampla visão da ação e da interação social. A investigação não pode mais ser concebida de modo indiferente aos aspectos de interação entre investigadores e investigados. A PA insere-se num processo expressivo, interativo, inovador e conscientizador. É uma orientação de metodologia sociológica, podendo ser estendida a outras disciplinas e concretizada no contexto particular das pesquisas em educação, comunicação e organização. Numa certa medida, é uma proposta de ruptura com as concepções e adestramentos dos pesquisadores convencionais, embora haja muitas possibilidades de convivência entre as diversas tendências. É preciso sublinhar que não é uma proposta anticientífica e sim uma proposta apenas diferente do padrão cientificista que, hoje em dia, está sendo contestado, inclusive por parte de grandes cientistas da natureza.

Sobre a proposta de ruptura acima mencionada, Franco (2005: 483) ao se propor um exercício de delimitar a “essencialidade epistemológica” da pesquisa-ação e de sua “práxis investigativa”, sob a justificativa de compreender o “vasto mosaico de abordagens teórico-epistemológicas” que atualmente o mesmo termo comporta, volta-se para as origens históricas da pesquisa-ação, com Kurt Lewin, em 1946.

A autora argumenta que a abordagem surge como pesquisa experimental, de campo, e tem como processo uma espiral contínua dividida em três fases: o planejamento, uma espécie de diagnóstico sobre o grupo e pelo grupo; a tomada de decisão, que pressupõe o levantamento das ações sobre as quais o grupo pretende interferir; e os fatos encontrados no desdobramento das ações, sobre os quais novamente se

volta ao planejamento e assim segue em espiral. Desse modo, o pesquisador investiga, com o grupo, a sua dinâmica e o seu funcionamento e, diante de problemas, tem como objetivo favorecer ao coletivo resolver os desafios. Este modo de promover mudanças, reflete a autora, é adotado posteriormente por empresas com objetivo de desenvolvimento organizacional.

Na década de 1980, ao absorver fundamentos da dialética da teoria crítica de Habermas, a estrutura da pesquisa-ação modifica-se, passando a ter como finalidade investigativa a prática docente, de modo a incluir aqui a ação comunicativa como mediadora simbólica das relações entre os sujeitos. Para esta vertente, Elliot e Aldeman, são fundamentais, afirma a autora. Esta breve historicidade servirá a Franco (2005: 485-486) como introdução para classificar em três tipos a pesquisa-ação praticada hoje no Brasil: a) aquela em que o grupo recorre a pesquisador/es externo/s para “cientificizar um processo de mudança anteriormente desencadeado pelos sujeitos do grupo”, denominada pesquisa-ação colaborativa; b) a que durante o processo, o pesquisador propõe a reflexão crítica sobre a experiência dos sujeitos em coletivo, “com vistas à emancipação” destes, promovendo uma pesquisa-ação crítica; c) a que planeja a transformação sem a participação dos sujeitos em coletivo, de modo que “apenas o pesquisador acompanhará os efeitos e avaliará os resultados”, tornando-se pesquisa-ação estratégica.

A partir deste tripé, a autora segue, em todo o texto, buscando responder de que pesquisa-ação falamos quando nos referimos à pesquisa-ação. Ou seja, a classificação acima se torna um pressuposto para seu raciocínio. E quais as implicações deste pressuposto na sua argumentação? Franco (2005: 486) busca contrapor o tipo “b” e “c”, de modo que o primeiro, “considera a voz do sujeito, sua perspectiva, seu sentido” não para registro e interpretação como faria o segundo, mas para “tessitura metodológica da investigação”. Mas o que a autora compreende por tessitura metodológica? E como as três opções são distintas quanto a esta tessitura metodológica?

Ao recorrer às origens metodológicas retomando Kurt Lewin, Franco (2005: 487) afirma que para ele, “o pesquisador deve assumir constantemente os dois papéis complementares: de pesquisador e participante do grupo” para que estimule a participação dos membros do grupo, a percepção destes sujeitos sobre a dinâmica e o comportamento individual no coletivo, sendo imprescindível a “emergência dialógica da consciência dos sujeitos na direção de mudança”. Neste sentido é que se estabelece a dupla face de uma mesma motivação: o caráter formativo desta tessitura metodológica, bem como a ruptura, acima mencionada, com o paradigma positivista da ciência.

Se a pesquisa-ação, como na classificação “c”, planeja previamente a transformação do coletivo sem a participação destes sujeitos, o seu caráter formativo e a sua ação interventiva serão, para Franco (2005: 486), de tipo estratégico e não crítico, pois a tessitura metodológica para uma classificação crítica “não se faz por meio das

etapas do método” previamente planejadas, “mas se organiza pelas situações relevantes que emergem do processo”. Em outras palavras, para ser do tipo pesquisa-ação crítica, a autora defende que é do processo de construção de relação dos sujeitos em coletivo, que emerge a tessitura metodológica. E no que isso implica em termos de aprendizagem e ruptura positivista?

Primeiro, não é apenas a tessitura metodológica que emerge do processo, mas o próprio projeto de pesquisa. Pensando em termos de paradigma positivista de ciência, como construir um projeto de pesquisa-ação nos moldes tipo “a” ou “b” defendido pela autora? Não é possível propor hipótese, os objetivos são refeitos constantemente, a própria questão não pode ser decidida fora do campo, ou seja, do grupo, o cronograma é fugidio, talvez apenas a justificativa e o referencial teórico se estabeleçam com algum planejamento. Mas, como Kurt Lewin, em 1946, propõe ao governo norte-americano a pesquisa-ação? Vale reforçar que, segundo Franco (2005: 485), as

(...) pesquisas iniciais [de Lewin] tinham por finalidade a mudança de hábitos alimentares da população e também a mudança de atitudes dos americanos frente aos grupos étnicos minoritários. Pautava-se por um conjunto de valores como: a construção de relações democráticas; a participação dos sujeitos; o reconhecimento de direitos individuais, culturais e étnicos das minorias; a tolerância a opiniões divergentes; e ainda a consideração de que os sujeitos mudam mais facilmente quando impelidos por decisões grupais.

Então, emerge a questão: Lewin tinha ou não uma ação estratégica motivadora na sua pesquisa? Para a autora não, pois defende que a ação aqui é classificada como crítica. Mas qual a diferença entre ação crítica e estratégica em termos de tessitura metodológica? Ou seja, objetivar com a pesquisa-ação a construção de relações democráticas não se configura uma ação estratégica? Parece-me que para Franco a desqualificação da pesquisa-ação de tipo “c”, a estratégica, parte de um entendimento de que a pesquisa-ação utilizada em contextos organizacionais, com finalidades de desenvolvimento empresarial, fere a tessitura metodológica por desconsiderar os sujeitos em nome das estratégias da organização. Um pouco mais adiante, a preocupação de Franco (2005: 490) se explicita quando questiona o que um pesquisador quer conhecer com a pesquisa-ação e teme obter como resposta a realidade social para transformá-la, o que para ela implica em “usar a pesquisa-ação para fins manipulativos”.

Sobre esta questão, distendendo o debate ao incluir as instituições públicas educacionais, Miranda e Resende (2006: 517) nos alerta: “deve-se insistir no risco de fazer que a pesquisa-ação seja convertida em estratégia de políticas públicas com a finalidade de imprimir reformas no campo da retórica e da ação do professor”, uma vez que no exercício de ensinar e aprender não se pode desconsiderar o “suporte

institucional e acadêmico adequado, condições de trabalho compatíveis, além da disposição e do interesse dos docentes”.

Uma vez que neste debate, a pesquisa-ação estratégica, de tipo “c”, ultrapassa as fronteiras das organizações privadas, se torna mais complexa a tipificação na medida em que avança rumo à retórica reformista da educação, também nas instituições públicas. Daí parece fazer sentido quando Franco (2005) se pauta pelo esforço em distinguir, classificar e hierarquizar a pesquisa-ação entre os tipos “a”, “b” e “c”. Mas, o que está em jogo na distinção entre os três tipos?

A autora não desenvolve muito como o tipo “a” poderia cientificizar um processo de mudança quando defende que a pesquisa-ação crítica, que seria a mais próxima das origens, não se pauta pelo padrão positivista de ciência por não se filiar às noções positivistas de racionalidade, objetividade, verdade e acrescentamos não pretender generalização de leis universais.

Numa breve análise, a racionalidade não está descartada plenamente de qualquer um dos tipos citados de pesquisa-ação, uma vez que a sistematização das práticas está presente em quaisquer dos tipos. Esta sistematização pode ajudar os sujeitos a perceberem como constroem suas relações em coletivo, quais os jogos de força implícitos nestas relações, como estas relações interferem nas ações eu-outro, como a ação individual contribui com as soluções para os problemas encontrados pelo grupo, etc. Usamos, na oração acima, os verbos “pode ajudar”, pois caso não seja esta a motivação da pesquisa-ação, como sugere a autora referindo-se ao tipo “c”, a estratégica, estas questões podem não entrar em pauta de construção coletiva.

Sobre a racionalidade própria da pesquisa-ação, Le Boterf (1985: 72) argumenta que a interação entre a pesquisa e a ação é permanente e dialética, pois por meio da pesquisa se produzem conhecimentos para a prática social e ele inclui a prática política. Desse modo, “a pesquisa-ação é uma práxis, isto é, ela realiza a unidade dialética entre a teoria e a prática”.

Em termos de objetividade, como supracitado, quando Franco retoma a experiência original de Lewin e sua proposta na qual o pesquisador assume dois papéis simultaneamente, de pesquisador e participante, está posto que a distância entre sujeito e objeto do conhecimento pode dar lugar à problematização explícita desta relação.

Ou seja, mais do que manter ou não manter a distância, importa pensar sobre ela, produzir sentido sobre a necessidade de se distanciar para conhecer e ainda problematizar se o transitar entre dentro e fora deste coletivo, pode contribuir na solução das questões levantadas. Também quanto a este ponto, o que a autora denomina de pesquisa-ação estratégica pode não colocar em coletivo estas questões, principalmente, se o resultado da pesquisa importar mais que o processo.

Interessa-nos discutir sobre a natureza da pesquisa-ação na relação pesquisador-pesquisados. A intervenção, na abordagem, não se dá apenas quando os sujeitos

agem sobre a situação social pesquisada, antes disso, ocorre quando a própria pergunta da pesquisa que deve ser realizada também pelo sujeito participante da mesma e não antecipadamente pelo pesquisador. Este nem detém as perguntas, nem as respostas, como nos apresenta Thiollent (1985: 98),

A observação social adquire um aspecto de questionamento que, no caso da pesquisa-ação, não é monopolizado pelos pesquisadores, já que a função normal do pesquisador é fazer perguntas e recolher respostas dos “investigados”. No caso que nos interessa aqui, os membros representativos da situação-problema sob investigação nunca são considerados como meros informantes. Também desempenham uma função interrogativa, fazendo perguntas e procurando elucidar os assuntos coletivamente investigados.

Thiollent aqui não propõe a inserção dos pesquisadores no grupo como faz acima Lewin, sua proposta de ruptura com o paradigma positivista é de outra ordem. Ele pressupõe que os sujeitos representativos da situação-problema, ao encontrarem espaço de investigação e formação coletiva, podem não só fazer as perguntas, como encontrar as respostas. Este pressuposto fundamenta-se, antes, na perspectiva de educação popular de Freire (1988: 86) cujo argumento era de que “não posso desprezar o conhecimento que está sendo gerado na favela, como coisa frágil, e desconhecendo a existência desse conhecimento partir do conhecimento sistematizado”, por isso, acrescenta o autor “Daí a importância que eu acho da capacitação permanente dos educadores para tratarem, cada vez melhor, cientificamente, os conteúdos, mas cada vez mais politicamente claro o tratamento desses conteúdos”.

E esta capacitação da qual Freire (1988: 87) vai tratar pressupõe que para o educador ensinar com competência, “o método de trabalho dele tem que ser aprimorado na própria prática, na reflexão sobre a prática”. Por isso, Gajardo (1985: 17), ao mapear as origens da pesquisa-ação na América Latina, identifica a reivindicação de Zuñiga para Paulo Freire como o “criador de um estilo alternativo de pesquisa e ação educativa”.

Ainda sobre a relação pesquisador-pesquisados Brandão (1985: 8) nos sugere que

(...) não é propriamente um método objetivo de trabalho científico que determina *a priori* a qualidade da relação entre os pólos da pesquisa, mas, ao contrário, com frequência é a intenção premeditada, ou a evidência realizada de uma relação pessoal e/ou política estabelecida, ou a estabelecer, que sugere a escolha dos modos concretos de realização do trabalho de pensar a pesquisa. Uma última: em boa medida, a lógica, a técnica e a estratégia de uma pesquisa de campo dependem tanto de pressupostos teóricos quanto da maneira como o pesquisador se coloca *na* pesquisa e *através* dela e, a partir daí, constitui simbolicamente o outro que investiga (grifos do autor).

Por isso, Brandão (2012) questiona: “teremos nós percebido a maneira como Paulo Freire realiza o deslocamento da sempre difícil relação sujeito-objeto na construção do conhecimento?”. Segundo Brandão (2012), quando Freire convida para o lado dos sujeitos da pesquisa (os acadêmicos de competência científica) os demais sujeitos (os objetos para o paradigma positivista), os anônimos e comuns, para construírem coletivamente conhecimentos sobre o “real”, “deixa como objeto do conhecimento apenas este próprio ‘real’”.

Aqui fazemos um parêntese no debate pesquisador-pesquisados para tratar sobre a ruptura da abordagem pesquisa-ação com a noção de verdade científica. Se, no contexto de uma pesquisa-ação, pesquisador e grupo tornam-se ambos sujeitos e essa “realidade social” torna-se objeto, somente passa a ser possível para cada sujeito que convive diferencialmente com ela (a um tempo e modo pessoais e culturais distintos de ver, viver e pensá-la) partir do diálogo científico que não está em busca de uma verdade neutra sobre ela.

Assim, Brandão (2012) continua:

Um diálogo frágil e confiável, múltiplo e, portanto, capaz de chegar a alguma unidade. Uma interlocução contínua, se possível (e temos que descobrir como fazê-la possível) em busca de sentidos e de significados partilháveis. Novos e confiáveis significados na interpretação solitária de uma realidade de vida social. Significados que justamente por não serem, de um modo definitivo, cientificamente objetivo, podem ser objetivamente compartilhados e levados a um trabalho pedagógico cuja proposta não é a de apenas descrever, compreender e contemplar uma fração da realidade da vida, mas é a de interpretá-la para aprender a saber como transformá-la.

Por isso, Brandão (2012) questiona em nome de quais princípios epistemológicos só um sujeito de fora é capaz de sistematizar, interrogar e responder como os outros de dentro são, vivem, pensam e aprendem.

Notamos, portanto, na reflexão de Franco (2005) uma tensão que emerge do controle do processo da pesquisa (por exemplo, prever e prestar contas sobre o prazo de finalização da pesquisa) e do incontrolável processo investigativo-formativo da pesquisa-ação. No paradigma positivista se constrói regras precisas em nome de certo controle sobre os processos de naturais (um experimento, por exemplo, pode ser repetido por diversos sujeitos e contínuas vezes que seu resultado final, no tempo definido, não se altera).

Ao contrário, em pesquisa-ação cada coletivo de sujeitos encontrará a seu tempo peculiar e ao seu próprio modo as soluções para o problema que deseja resolver. Então, na radicalidade desta constatação, ir a campo com motivações prévias de prazo, de formação ou de estratégia desconfigura a proposta da pesquisa-ação crítica, o que significa que qualquer intervenção nascida nos bancos da universidade e levada a

grupos sociais pode ser questionada, na medida em que a intervenção é motivada pela mudança desejada não pelo grupo, mas por um agente externo ao grupo.

Em outras palavras, na perspectiva da autora, somente o tipo “a”, a pesquisa-ação colaborativa, realizada em um grupo que convida um pesquisador externo para conduzi-la teria realmente criticidade, embora a autora defenda, a partir das experiências de Lewin, que o pesquisador assuma seu duplo papel: pesquisador-participante.

Este questionamento se torna mais transparente na medida em que Franco (2005: 496) argumenta sobre o equívoco do pesquisador iniciante “investigar seu próprio local e função de trabalho”, quando:

Um diretor de escola, coordenador pedagógico ou mesmo um professor realizam a pesquisa no âmbito de sua ação profissional. Apesar da relevância dessa postura, a pesquisa decorrente dificilmente pode ser caracterizada por pesquisa-ação, devido principalmente à hierarquia de papéis profissionais, dos poderes implícitos, o que passa a exigir ações estratégicas e dificilmente ações comunicativas.

Embora o mapeamento de Molina e Garrido (2010) sobre a produção acadêmica envolvendo a pesquisa-ação em educação no Brasil, entre 1966 a 2002, aponte que de 233 dissertações e teses analisadas, 68 foram conduzidas por professores em suas salas de aula, notamos aqui uma tensão. Se o pesquisador externo ao grupo precisa ser parte do grupo, de repente ele não pode ser parte, porque isso pressupõe poderes implícitos.

Considerações finais: o ensaio filmico e a pesquisa-ação juntos?

Notamos que ambas abordagens metodológicas afinam-se pelo inacabado das ações, bem como pelas reflexões contínuas sobre a ação. A poética auto-reflexiva de Salles, em *Santiago*, é política por colocá-lo na berlinda, por expô-lo ao espectador como mediador dos poderes implícitos entre aquele que filma, o diretor, e aquele que é filmado, o personagem. Salles, ao relatar as fragilidades deste jogo de poder (mesmo que estrategicamente), expõe ao espectador os implícitos presentes nas mediações fílmicas. Ele faz destes implícitos de poder o tema do seu ensaio fílmico. Esta poética, que aborda os erros e fragilidades da própria mediação, habilita-nos a pensar o quanto a pesquisa pode também confessar seus jogos de poder, seus implícitos e expressar seus erros e fragilidades juntos aos sujeitos envolvidos.

Quando um professor investigar sua prática docente, por meio da pesquisa-ação, o que pretende? Se não pretender expor-se, bem como expor os jogos de poder implícitos nas relações entre professor-aluno, mesmo em espaços da educação superior, tendemos a concordar com Franco ao afirmar que não temos aí uma

abordagem de pesquisa-ação. Mas será que apenas alguém de fora do ambiente da sala de aula, um pesquisador externo, seria capaz de expor estes implícitos? Como lido sobre o documentário, o próprio diretor não foi capaz de expor sua relação de distância com o personagem? O professor não poderia expor e refletir sobre os implícitos que sua posição pressupõe em sala?

Visualizemos a situação: uma escola de ensino médio convida um pesquisador universitário para conduzir, a partir do interesse dos docentes dali, uma pesquisa-ação. Pergunto: não há também nesta relação (professores da escola e pesquisador da universidade) hierarquia de papéis profissionais e poderes implícitos? Aliás, em quais relações sociais, seja no âmbito das organizações privadas, públicas ou escolares, inexistem poderes implícitos? Como dissolver este impasse senão pela explicitação dos poderes implícitos nas relações sociais, independente do pesquisador ser interno ou externo ao grupo?

E, ainda, se um pesquisador interno ao grupo desejar pesquisar sobre o grupo do qual é parte chave, por exemplo, o professor numa sala de aula, e abster-se na condução desta pesquisa em abordar as relações de poder que estão em jogo naquele grupo, sua pesquisa servirá tanto para pensar sua prática docente, quanto tantas outras pesquisas ao longo da história da ciência se utilizaram de abordagens metodológicas tradicionais para reafirmar valores preconcebidos e discriminatórios, forçando resultados, omitindo falhas no processo da pesquisa, etc.

Em outras palavras, o método serve às motivações do pesquisador tanto na pesquisa-ação de tipo “a”, “b” ou “c”, quanto nas pesquisas de outras abordagens metodológicas. Independente de ser realizada dentro ou fora de organizações (empresariais, públicas ou escolares), o resultado vai depender muito mais da motivação pessoal, teórica e política do pesquisador e do grupo em despir-se uns aos outros dos jogos de poder socialmente estabelecidos (em todos estes espaços) em nome de uma mudança que se fundamenta numa referência, mesmo que utópica, de participação e de poder igualitário dos sujeitos. Talvez, a questão não seja propriamente o espaço onde a pesquisa-ação é realizada, mas a motivação pessoal, teórica e política com a qual ela é realizada, mas sobre esta questão a autora não se posiciona.

Finalmente, é preciso tratar da generalização ou universalização de resultados de uma pesquisa-ação, bem como das pretensões de um ensaio fílmico. No primeiro caso, devemos ter em vista que as questões levantadas no contexto de um grupo e as soluções encontradas por estes sujeitos para os problemas identificados pelos mesmos não pretendem ser generalizáveis a outros grupos, com configurações e contextos distintos. O que é possível generalizar são os princípios norteadores da abordagem metodológica, bem como as soluções encontradas no desenrolar das interações. No caso do ensaio fílmico *Santiago*, não se deseja escapar da mediação do realizador, antes o enfoque está nela, na presença de Salles e nas perdas que este viveu e reviveu durante a montagem. Obviamente de ordem completamente

distintas, estas reflexões se aproximam ao explicitar que são fragmentos de saberes e assim o querem ser compreendidas.

Lara Lima Satler
Professora da Universidade Federal de Goiás (UFG)
satlerlara@gmail.com

Alice Fátima Martins
Professora da Universidade Federal de Goiás (UFG)
profalice2fm@gmail.com

Recebido em dezembro de 2013.

Aceito em abril de 2014.

Referências

- BRANDÃO, Carlos R. (Org.) Participar-pesquisar. In: _____. *Repensando a pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1985. p.7-14.
- BRANDÃO, Carlos R. Criar, conhecer, aprender, ensinar. Paraná, jun. 2012. Escritos abreviados: série pesquisa 1. Disponível em: <www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal>. Acesso em: 12. jun. 2012.
- CASTRO, Solange T. R. de. Em busca da prática reflexiva: uma pesquisa-ação em sala de aula. In: *Revista das Ciências Humanas*, Taubaté, SP, n.1, p. 65-70, jan.-jul. 1996.
- EDUARDO, Cléber. Entre imagens e números. Caminhos do cinema brasileiro ao longo de um ano: especial retrospectiva 2007. *Revista Cinética*. Disponível em: <<http://www.revistacinetica.com.br/brasil2007.htm>>. Acesso em: 12.jun.2013.
- FELDMAN, Ilana. Discurso sobre o método: aproximações entre os ensaios documentais Santiago e Jogo de cena. In: *Encontro Anual da Compós, XVIII*, 2009, Belo Horizonte: Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação, 2009. p. 1-13.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da pesquisa-ação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, n.3, p.483-502, set.-dez.2005.
- FREIRE, Paulo. Educação libertadora. Brasília, DF, 1988. *Revista de Educação AEC*, entrevista concedida a Ivan Teófilo, ano 17, n. 67, p. 81-90, jan./mar.1988.
- GAJARDO, M. Pesquisa participante: propostas e projetos. In: BRANDÃO, Carlos R. (Org.). *Repensando a pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1985. p.15-50.
- LE BOTERF, G. Pesquisa participante: propostas e reflexões metodológicas. In: BRANDÃO, Carlos R. (Org.). *Repensando a pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 51-81.
- LINS, C. L.; REZENDE FILHO, L. A. C. e FRANCA, A. A noção de documento e a apropriação de imagens de arquivo no documentário ensaístico contemporâneo. *Galáxia* (PUCSP), v. 11, p. 54-67, 2011.
- LINS, C. L. O documentário entre a carta e o ensaio fílmico. *Devires*, Belo Horizonte, v. 3, p. 47-57, 2006.
- MACHADO, A. El film-ensayo. *La Fuga*, Chile, 2010. Disponível em: <<http://www.lafuga.cl/el-filme-ensayo/409>>. Acesso em: 10 set. 2013.

MACHADO, Arlindo e VEAS, Iván Pinto. Un pensamiento de las imágenes. Conversaciones con Arlindo Machado. *La Fuga*, Chile, 2009. Disponível em: < <http://www.lafuga.cl/un-pensamiento-de-las-imagenes/408>>. Acesso em: 10 set. 2013.

MATTOS, Carlos Alberto. Doc + Fic: a era do híbrido. *Revista Filme Cultura*, n. 50, abr.2010. Disponível em: <<http://carmattos.com/2011/02/25/doc-fic-a-era-do-hibrido/>>. Acesso em: 10 set. 2013.

MIRANDA, Marília Gouveia e RESENDE, Anita C. A. Sobre a pesquisa-ação na educação e as armadilhas do praticismo. *Revista Brasileira de Educação*, n.33, p.511-565, set.-dez.2006.

MOLINA, Rinaldo e GARRIDO, Elsa. A produção acadêmica sobre Pesquisa-ação em educação no Brasil: mapeamento das dissertações e teses defendidas no período 1966-2002. *Formação Docente*, Belo Horizonte, n. 2, p. 27-40, jan.-jun.2010.

SANSEVERINO, Antônio Marcos Vieira. Pequenas notas sobre a escrita do ensaio. *Revista História Unisinos*, n.10, p. 97-106, jul.-dez.2004.

SANTIAGO. João Moreira Salles. 2007. Brasil. Videofilmes. Sony Pictures Entertainment / Downtown Filmes. 80 minutos. DVD.

THIOLLENT, Michel. Notas para o debate sobre pesquisa-ação. In: BRANDÃO, Carlos R. (Org.). *Repensando a pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 82-103.

Resumo

O ensaio fílmico apresenta-se como uma categoria que discute sobre a reflexividade, podendo gerar uma poética auto-reflexiva. A pesquisa-ação é uma abordagem metodológica que se instala na tensão da investigação de problemas em uma coletividade e da ação sobre eles. Interessa-nos, portanto, compreender como a reunião destas duas abordagens pode contribuir com aprendizagens fílmicas, no contexto da educação superior. Por meio de revisão bibliográfica e análise fílmica do ensaio *Santiago* (Brasil, João Moreira Salles, 2007), objetivamos discutir sobre as fragilidades e potencialidades da reunião destas abordagens metodológicas. Como resultado final, buscamos contribuir com pesquisas interessadas em experimentações e aprendizagens fílmicas, no contexto da educação superior.

Palavras-chave

Ensaio fílmico. Pesquisa-ação. Aprendizagem fílmica.

Abstract

The filmic essay presents itself as a category that discusses on the reflexivity, which can generate a self-reflexive poetics. Action research is an approach that is installed in the tension of the investigation of problems in a community and action on them. We are concerned, therefore, understand how the meeting of these two approaches can contribute filmic learning in the context of higher education. Through the literature and film analysis of *Santiago* (Brazil, João Moreira Salles, 2007), we aimed to discuss the weaknesses and strengths of meeting these methodological approaches. As a final result, we seek to contribute to surveys interested in filmic experimentation and learning in the context of higher education.

Keywords

Filmic essay. Action research. Filmic learning.