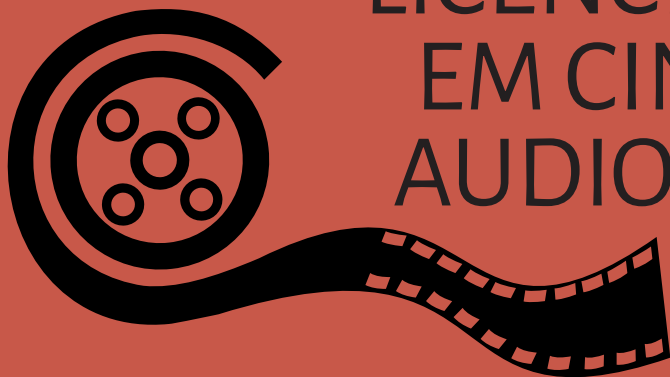


ELIANY SALVATIERRA MACHADO
JOÃO LUIZ LEOCADIO
MAURÍCIO DE BRAGANÇA

10 ANOS DA
LICENCIATURA
EM CINEMA E
AUDIOVISUAL
DA UFF



Universidade Federal Fluminense

REITOR

Antonio Cláudio Lucas da Nóbrega

VICE-REITOR

Fábio Barboza Passos

Programa de Pós-Graduação em Cinema e Audiovisual (PPGCine)

Índia Mara Martins

Elianne Ivo Barroso

Conselho editorial

Eliany Machado Salvatierra

João Luiz Leocádio da Nova

Maurício de Bragança

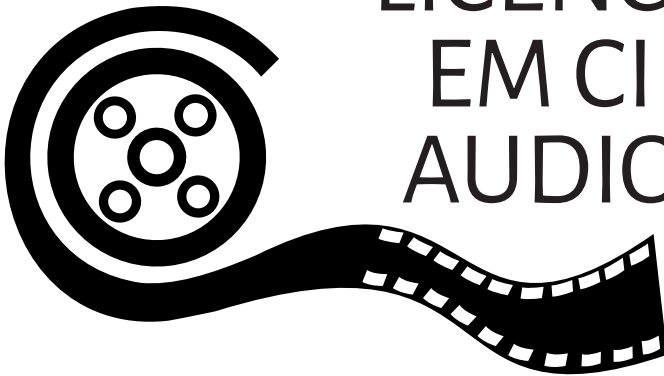
Organização

Eliany Salvatierra Machado

João Luiz Leocádio

Maurício de Bragança

ELIANY SALVATIERRA MACHADO
JOÃO LUIZ LEOCADIO
MAURÍCIO DE BRAGANÇA



10 ANOS DA LICENCIATURA EM CINEMA E AUDIOVISUAL DA UFF



Niterói
2023

Copyright © 2023 Universidade Federal Fluminense
É proibida a reprodução total ou parcial desta obra sem autorização expressa da editora.

Preparação de texto

Carlos Otávio Flexa

Projeto gráfico

MC&G Editorial

Diagramação e capa

Glaucio Coelho

Revisão de texto

Kdu Sena

Capa

MC&G Editorial | Banco de Imagens Shutterstock

Esta obra foi composta com a família tipográfica Alegreya sans e Fira sans.

Dados Internacionais de Catalogação na publicação (CIP)

D532 10 anos da Licenciatura em Cinema e Audiovisual da UFF / [recurso eletrônico]
organizadores : Eliany Salvatierra Machado, João Luiz Leocadio e Maurício de
Bragança — Niterói : MC&G, 2023.
DAdos eletrônicos (ebook) .

Inclui bibliografia.

ISBN: 978- 65-89639-39-4

1. Universidade Federal Fluminense. Departamento de Cinema e Vídeo.
Licenciatura em Cinema e Audiovisual - História. 2. Cinema – Estudo e ensino. 3.
Recursos audiovisuais – Estudo e ensino. I. Machado, Eliany Salvatierra. II. Leoca-
dio João Luiz. III. Bragança, Maurício de. IV. Título.

CDD: 791 . 4098153

Bibliotecária Priscila Pena Machado –CRB - 7/6971

Direitos desta edição cedidos à Universidade Federal Fluminense
Rua Miguel de Frias, 9 - Icaraí - Niterói - RJ
CEP 24220-008 - Brasil
Tel.: +55 21 2629-5287
www.uff.br

SUMÁRIO

7 **Apresentação**

PARTE I

SABERES PARA O CINEMA HABITAR NA ESCOLA

16 **CINEMAEDUCAÇÃO: quando as imagens movem o pensamento**

DAGMAR DE MELLO E SILVA

30 **Cinema e educação: uma proposta de montagem (para uso de cineastas e educadores)**

DOUGLAS RESENDE

47 **O coelho que come repolho vira repolho?**

ADRIANA FRESQUET

65 **Narrativas do fazer audiovisual na escola: encontros com a educação e com as infâncias**

LIANA LOBO

82 **“O film falado pelo professor é o melhor”: a construção da *impressão de realidade* nos primeiros filmes produzidos pelo Instituto Nacional de Cinema Educativo**

MARCIO BLANCO

PARTE II

FUNDAMENTOS DA LICENCIATURA EM CINEMA E AUDIOVISUAL

99 **Cinema afirmativo: formação humana, docência e multiletramentos**

ALEXANDRE SILVA GUERREIRO

119 **Licenciatura de cinema, espaço de invenção / ensaio de programa em 14 pontos**

CEZAR MIGLIORIN

134 **Por uma educação audiovisual *em relação***

ELIANY SALVATIERRA MACHADO

MAURÍCIO DE BRAGANÇA

149 **Da Licenciatura à Docência: Cinema, Audiovisual e Arte na educação básica**

LUCAS DE MARTIN FORTUNATO

- 169 O Cineclube como atividade pedagógica – Relatos de um tutor em constante formação**

LUCAS DO REIS TIAGO PEREIRA

- 183 Desdobramentos: uma Licenciatura em Cinema e Audiovisual na UERJ da Baixada Fluminense**

LILIANE LEROUX

PARTE III

PRÁTICAS DE ENSINO E VIVÊNCIAS NO CURSO

- 200 Irrupções do sensível: a formação em educador em cinema e audiovisual na UFF**

JOÃO PAULO DIAS

- 218 Diálogos sobre chegar e permanecer em uma licenciatura em cinema e audiovisual no Brasil**

RAFAEL ROMÃO SILVA

- 237 Nossos Passos Vêm De Longe**

ROSA MIRANDA

- 252 Mapas, imagens e pistas: um relato sobre mapeamento audiovisual na escola**

TATIANA DEL GADELHA

ANEXOS

- 270 Dados dos autores**

- 278 Trabalhos monográficos de conclusão do curso**

APRESENTAÇÃO

É com grande alegria que apresentamos essa publicação como um registro comemorativo dos 10 Anos da Licenciatura em Cinema e Audiovisual da UFF. Essa é uma iniciativa do PPPGCine que evidencia a presença da Pesquisa como um dos pilares da primeira habilitação em Licenciatura na área de graduação em Cinema e Audiovisual no Brasil. Sejam todos bem-vindos a essa festa!

Reunimos textos de reflexão de professores e pesquisadores, com a participação de egressos do curso, para nos ajudar a pensar os temas e desafios que envolvem a formação do educador audiovisual. Cada artigo traz, na sua singularidade, linhas de pesquisa, práticas de ensino, modos de gestão presentes nos processos educativos com o cinema e audiovisual. São olhares generosos que ampliam e reverberam ideias que estavam alinhavadas e propostas desde os primeiros Congressos Brasileiro de Cinema (CBC) mobilizados em levar o cinema para as escolas. Historicamente, podemos dizer que desde os primórdios do cinematógrafo esse tema tem atraído cineastas, artistas, intelectuais e professores. Todos esses personagens podem ser reconhecidos e identificados nos artigos publicados logo após essa concisa apresentação.

Pelo pioneirismo no Brasil, o curso da UFF se propôs enfrentar a urgência da formulação de um plano de ação para a imagem e o som na sala de aula traçando cinco princípios norteadores que estão expressos no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da seguinte forma:

1) **o cinema como arte** – Entende-se que cinema e o audiovisual são expressões artísticas capazes de desenvolver potencialidades críticas e sensíveis no aluno na sua relação com o outro e a sua interação com o mundo. Estimular a vivência artística baseada na

apreciação, análise e reflexão sobre referências históricas, estéticas, sociais e culturais constituem princípios desse fundamento;

2) **a criação como princípio** – Todo o processo de formação do educando passa pela expressão criativa e crítica. Durante o curso o educando tem contato com as diferentes linguagens artísticas seja no conteúdo das narrativas seja na produção de figurinos, e cenários na direção de artes, seja na realização de jogos com imagens e sons educativos;

3) **inventar com o cinema** – Desenvolver processos de investigação da linguagem audiovisual que possibilitem aos alunos inventarem o seu próprio cinema, sem se apoiar nos modelos e padrões hegemônicos vigentes, fomentando procedimentos experimentais como pressupostos de ensino e aprendizagem;

4) **valorizar o processo** – Problematizar a realização coletiva hierarquizada que almeja o produto como resultado com vistas a alcançar sistemas cooperativos de produção em que todos atuam igualmente no maior número de papéis possíveis;

5) **o cinema como expressão política** – o PPC percebe o cinema como uma possibilidade de elaboração de políticas de inclusão social e de formação de princípios e experiências de cidadania. Nesse sentido, nossas disciplinas são pensadas a partir de eixos estruturantes que se organizam em torno de questões fundamentais para a inclusão social, como a diversidade étnico-racial, as políticas de direitos humanos, as discussões sobre subjetividades e identidades de gênero, dentre outras, que estão presentes na formação dos nossos educadores audiovisuais.

O conjunto dos textos trazidos para essa publicação dialoga com esses princípios, sem se ater estritamente a cada um deles, o que nos ajuda a promover o necessário debate sobre a formação docente e os desafios para sua atuação com o Cinema e o Audiovisual na área da Educação Básica. Os autores, que participam ativamente da construção desse lugar de encontro entre Cinema e Educação, trazem as suas contribuições para seguirmos adiante com o aperfeiçoamento do curso e para subsidiar novos programas de graduação na área. Nomeamos aqui, em ordem alfabética, os autores convida-

dos: Adriana Fresquet, Alexandre Guerreiro, Cezar Migliorin, Dagmar de Melo e Silva, Douglas Resende, Eliany Salvatierra Machado, João Paulo Barreto Dias, Liana Lobo, Liliâne Leroux, Lucas De Martin Fortunato, Lucas dos Reis Tiago Pereira, Márcio Blanco Chavez, Maurício de Bragança, Rafael Romão Silva, Rosa Miranda e Tatiana Delgado Gadelha de Souza.

Organizamos os artigos em três seções de debates procurando estabelecer um encontro de ideias com os princípios norteadores do curso articulados nos seguintes temas: 1) Saberes para o Cinema habitar na Escola; 2) Fundamentos da Licenciatura; 3) Práticas de ensino e vivências no curso. Certamente que alguns artigos poderiam migrar de um para outro tema, mas preferimos manter essa distribuição procurando promover aproximações imaginadas pela Comissão Editorial.

A primeira seção, **Saberes para o Cinema habitar na Escola**, está dedicada a reflexões sobre os alinhamentos ético e político entre o Cinema e a Educação com potencial de contribuir para ressignificar a função social da Escola. Esse aliança problematiza a disciplinarização do ensino e o lugar da aprendizagem, ao mesmo tempo expõe a potência da educação audiovisual na sala de aula, que foi historicamente experimentada dentro de certos limites que a Licenciatura em Cinema e Audiovisual propõe rever e reconfigurar.

A trajetória pessoal com o cinema é o ponto de partida do artigo da **Dagmar**, que nos leva ao encontro do cinemaeducação. Para além de uma nova palavra, a proposta da designação para as interseções entre cinema e educação se apoia na razão e no mundo sensível para afirmar que as imagens possuem e fazem políticas. A experiência com o cinema é estética e não se reduz a uma representação virtual do mundo ou um discurso imagético sobre uma dada realidade para reafirmar que é preciso compreender outros modos de pensar que incluem o sensível e conhecer com e por imagens.

Ao identificar as práticas e saberes da educação nos filmes marcados pelo experimentalismo e pelo documentário, **Douglas** faz um mergulho no processo criativo da arte para expor uma pedagogia do cinema. Essa montagem de conhecimentos faz emergir uma

nova área de pesquisa, ensino e extensão, vivenciada pelos estudantes do curso de licenciatura em cinema e audiovisual com dimensão ética e estética que não se separa de uma política. Ressalta ainda que essa interação, entre cinema e educação, é libertadora dos processos produtivos e industriais que subordinam a criação e a invenção aos modelos hegemônicos de mercado. O processo revela o lugar para ser ocupado pelo outro na centralidade da realização, em vez de inserir o sujeito com uma engrenagem da produção.

Com um amplo repertório de referências e citações, **Adriana** contextualiza a aliança entre cinema e escola para resgatar esse lugar do tempo livre e espaço público para encontrar uma educação libertadora. A partir do cinema como uma mídia artística e/ou como uma arte midiática, reafirma a implicação subjetiva em cada ato de ver e dar a ver, como tomada de posição pedagógica, ética e política, do uso das cosmotécnicas. O convite para essa reflexão inclui a cultura dos povos ameríndios como cenário para abordar o questionamento expresso no título do artigo: “O coelho que come repolho?”.

A partir da sua trajetória como a primeira professora universitária concursada para a disciplina de Audiovisual no Ensino Fundamental I, na UFMG, **Liana** nos apresenta a sua prática docente baseada na pesquisa-ensino em Arte. Da construção compartilhada no encontro com as infâncias, somos convidados a conhecer as invenções e criações coletivas em ateliês com crianças de 7 anos de idade. As ilustrações e *storyboard* materializam as narrativas desenvolvidas nas aulas do ambiente remoto de 2020 para evidenciar a potência do encontro com o cinema como arte dentro da sala de aula.

Por fim, temos o resgate dos primórdios do Cinema Educativo no Brasil como o ponto de partida do **Márcio** Blanco para resgatar os filmes produzidos nas escolas desde 1916 que desapareceram da historiografia nacional. Os filmes sonoros seriam uma ameaça a hegemonia da transmissão do conhecimento científico na comunidade escolar colocando em xeque a explicação do professor e o seu papel na educação dos alunos. Esse quadro é agravado no caso de filmes produzidos por alunos que assumem o domínio da palavra e da ima-

gem na divulgação de conhecimentos científicos. A reflexão segue para colocar em evidência as resistências históricas que limitam a presença do cinema na escola ao uso de filmes como acessórios ilustrativos das disciplinas curriculares.

Na segunda seção, **Fundamentos da Licenciatura em Cinema e Audiovisual**, somos levados a refletir sobre o universo cinematográfico capaz de inspirar a construção de um curso de Licenciatura em Cinema e Audiovisual. Certamente que essas referências não estão restritas aos artigos aqui reunidos nessa seção, nem mesmo em toda publicação, mas é motivo de muita satisfação poder encontrar propostas de linhas de pesquisa e prospecção para construir repertório e formas de atuação no curso a fim de interferir/contribuir no desenho do perfil do egresso.

Alexandre parte das transformações sociais e tecnológicas para abordar as mudanças ocorridas nos encontros entre cinema e educação. Insere nesse debate o papel fundamental da universidade em proporcionar uma formação de professoras e professores dentro de uma perspectiva humana, o que nos conduz à sua proposta de cinema afirmativo: um cinema que valoriza a diversidade e entenda a diferença como valor positivo. Sua reflexão ainda contextualiza a educação da classe trabalhadora num cenário de mercado de trabalho cada vez mais precarizado e desregulamentado. Esse é um olhar de quem conhece o “chão da escola” há muitos anos e segue pesquisando as potencialidades do cinema e os direitos humanos na aprendizagem ubíqua.

Ao revisitar o percurso desses dez anos da licenciatura somos levados a conhecer as indagações que foram feitas ao longo desse período sobre o perfil do egresso e as suas múltiplas formas de atuação no campo educacional. Em catorze pontos, **Cezar** nos apresenta suas reflexões e proposições que têm sido objeto de pesquisa, ensino e extensão, do encontro do cinema com a educação trazendo publicações, projetos, cineastas e filmes. O caminho percorrido contribui para identificar desafios e caminhos construídos com os nossos estudantes.

Ao lançar mão de um amplo e diverso espectro do pensamento humano, de diferentes origens e produção intelectual, **Eliany** e **Maurício** nos levam a conhecer a identidade do educador audiovisual construída ao longo dos 10 anos de curso, surgida pelo encontro da alteridade na relação entre educador-educando-educador. Valorizar temas da contemporaneidade relativos às questões étnico raciais, gênero e sexualidade exige uma postura de escuta ativa dos agentes sociais em busca da sua identificação e desidentificação no audiovisual. Essa é parte da reflexão encontrada em “Por uma educação audiovisual *em relação*”.

Da turma de 2016 e egresso em 2019, **Fortunato** faz uma generosa análise do curso e nos conta como foi se incorporando ao campo do Cinema-Educação, atuando como professor de Arte em duas escolas privadas de São Gonçalo-RJ. Dialogando com a produção acadêmica da área, Fortunato nos conduz pela sua prática discente e docente revelando suas descobertas e aprendizagens sobre educação artística com o Cinema. Ele ainda nos brinda com a organização das disciplinas do curso da licenciatura dentro do contexto do seu currículo destacando áreas de formação que procurou ampliar ao longo dos seus quatro anos de estudo, e que como se inserem na sua prática pedagógica no ensino de Arte.

Lucas dos Reis faz um relato da sua experiência como discente da primeira turma do curso e como tutor da licenciatura desde 2019 que vivenciou a pandemia da Covid-19 entre 2020 e 2021. Ao apresentar os objetivos da tutoria e os caminhos pelos quais o programa percorreu, encontramos ideias que contribuíram para o engajamento dos calouros com os veteranos na construção das atividades coletivas, com destaque para o cineclubes dos estudantes. Os diferentes momentos do grupo e a capacidade de adaptação aos interesses da maioria exibem as marcas de um trabalho eminentemente pedagógico do educador audiovisual que hoje se dedica a pós-graduação.

Liliane nos traz a motivação e o processo de construção do Curso de Licenciatura em Cinema e Audiovisual na Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). A partir de um diálogo com os movimentos

sociais da Baixada Fluminense, professores da rede de ensino em diferentes níveis, são trazidos informações sobre o contexto histórico, social e cultural de uma região marcada pelo descaso e preconceito governamentais. Com muitas fontes de referência somos apresentados ao cinema da Baixada presente na realização de filmes que têm alcançado editais, mostras, festivais e canais de TV para enfrentar antigas e novas formas de colonialismo que exclui negros, mulheres, pobres, indígenas, homoafetivos, travestis, transexuais etc.

Na terceira seção, **Práticas de ensino e vivências no curso**, reunimos relatos formativos que registram decepções e conquistas de um curso em implementação, que alcança a sua consolidação aos dez anos de vida. Projetos e práticas de ensino ocorridas no PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, que permitiram a manutenção dos estudantes, proporcionaram a experimentação e a descoberta de campos de atuação profissional, trabalhos de pesquisa e a organização de coletivos estudantis. Os textos trazem muitas aprendizagens para todos que se interessam pelo curso e ajudam a entender os caminhos que foram inventados pelos educandos a partir da “descoberta” do potencial das imagens e sons na educação.

O artigo “Irrupções do Sensível: A Formação em Educador em Cinema e Audiovisual na UFF” é um relato pessoal do **João Paulo** sobre a vivência experimentada dentro da primeira turma do curso iniciado em 2012. Com a leveza da memória discente até o amadurecimento do formando, encontramos alguns rastros desse “tempo na UFF” concluído em 2018. O registro dos encontros e desencontros marcam as conquistas da licenciatura dentro de “um espaço circunscrito pela prática de se filmar e não de se educar”.

Em “Diálogos sobre chegar e permanecer em uma Licenciatura em Cinema e Audiovisual no Brasil”, encontramos registros de entrevistas de educadores e educadoras das duas primeiras turmas do curso, que constituem parte da pesquisa do **Rafael**. Essas entrevistas narram sobre suas experiências e aprendizagens como bolsistas de iniciação à docência do Programa de Bolsas Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), no subprojeto de Artes Visuais (Cinema)

da UFF. São depoimentos que revelam como suas subjetividades se constituíram na relação com o audiovisual e com a educação dentro de um grande laboratório para explorar as diferentes formas em que o Audiovisual pode habitar a escola.

Rosa conta a sua trajetória de formação em cinema, iniciada bem antes do ingresso na UFF, que é modificada profundamente quando foi apresentada ao cinema Negro durante o curso de Licenciatura. A partir de então passa a se dedicar pesquisar sobre o Cinema Negro e formular a curadoria de filmes dirigidos por mulheres negras no Brasil. Seus estudos seguem na pós-graduação influenciando seus filmes e suas mostras de Cinema Negro para dar voz às mulheres cis, trans, não binário, da forma como ela se definir.

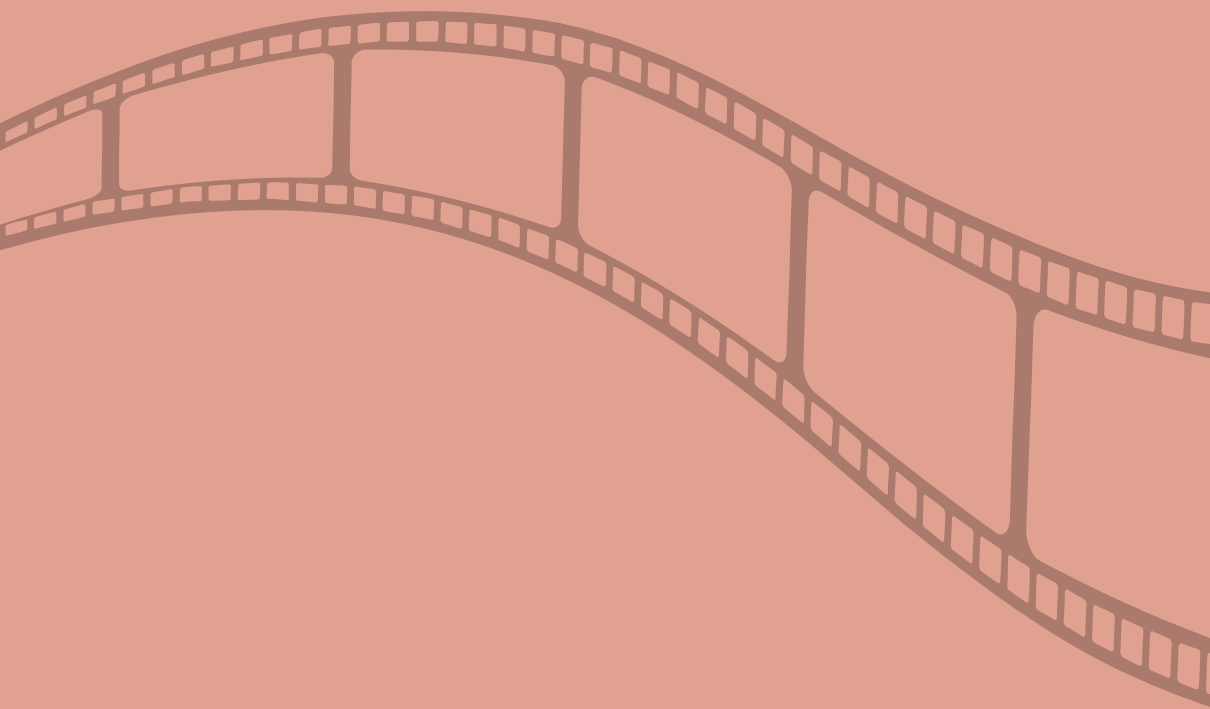
Completamos essa seção com a pesquisa da **Tatiana**, formada em 2018, que, ao abordar o enlace entre os mapas, o cinema e a educação, nos convida a conhecer uma prática de ensino que resultou na construção de um mapeamento afetivo audiovisual do lugar-escola num colégio estadual de Niterói. A conversa sobre palavras que sugerem imagens que estimulam sensibilidades é o ponto de partida para vivenciar o cinema no espaço escolar na produção de cartografias dentro de uma perspectiva afetiva. Tatiana também nos traz a sua pesquisa em andamento, que parte dessa prática de ensino na Licenciatura, com o foco na experiência no que é vivido, isto é na relação íntima desses mapas com o próprio cinema – cartografando o mundo a partir de imagens e sons.

Por fim, aproveitamos para indicar o repositório institucional da UFF (RIUFF) para encontrar as monografias de conclusão do curso que complementam essa publicação. Esse acervo contém outras trajetórias e pesquisas que possibilitam revelar ideias e propostas criadas dentro do curso que se reinventa continuamente.

Tem sido um prazer participar dessa jornada. Vida longa para a Licenciatura em Cinema e Audiovisual!

PARTE I

SABERES PARA O CINEMA HABITAR NA ESCOLA



CINEMA EDUCAÇÃO: QUANDO AS IMAGENS MOVEM O PENSAMENTO

DAGMAR DE MELLO E SILVA

TOMADA I

Os Anjos têm as bocas cansadas e almas claras, sem orla. E passa-lhes por vezes pelos sonhos uma saudade (como de pecado). Parecem-se quase todos uns aos outros; estão calados nos jardins de Deus, como muitos, muitos intervalos no seu poderio e melodia. Só quando desdobram as asas é que despertam qualquer vento: Como se Deus, com as suas largas mãos de estatuário, passasse as folhas do escuro Livro do Princípio.

Rainer Maria Rilke

Damiel é um anjo que está no alto das ruínas de *Gedachtniskirche*, uma igreja de Berlim que foi bombardeada durante a Segunda Guerra Mundial e se tornou monumento histórico desta cidade. É conhecida como igreja da memória e muitos preferem chamá-la – *kappute kirsche* – a igreja quebrada pela razão. Este adjetivo me faz pensar nos atos de barbárie cometidos ao longo da História da humanidade e a forma como temos conduzido a Razão Humana. A alegoria^[1] escolhida para se referir à “Igreja Memória” me fez pensar sobre uma possível colisão entre razão e afeto, fazendo explodir uma racionalidade que destituiu de sentidos o conteúdo escrito “nas folhas do escuro Livro do Princípio”, abrindo espaço para o nascimento de uma nova racionalidade em que o pensar se daria pelas vias da invenção e estaria disponível a todos e todas. Talvez assim não mais repetiríamos os mesmos erros do passado.

¹ Considero importante destacar que a palavra alegoria, do grego *allegoria*, significa “dizer o outro”. Para o filósofo alemão Walter Benjamin, a alegoria revela alguma verdade oculta e se encontraria “entre as ideias como as ruínas estão entre as coisas”.

De algum modo é sobre essas questões que transcorrerá essa escrita, que se propõe a estabelecer interseções entre cinema e educação, por vias em que se entrecruzam afeto e invenção, na problematização da forma de um pensar que o humano elegeu para conduzir seu espírito ao mundo inteligível - a razão - e que nos destituiu de uma sensibilidade que nos colocaria intrinsecamente em relação empática com fenômenos da vida. Refiro-me ao paradoxo que constitui a vida naquilo que é da ordem do espanto e produz tensões que dissipam as certezas, oferecendo ao espírito afecções irrepresentáveis por uma linguagem formal, abrindo os signos do mundo para múltiplos sentidos que não se circunscrevem a um único significado, dando origem à possibilidades que fissuram as probabilidades do pensamento racional previsível, fazendo coabitar no pensamento razão e o mundo sensível. Se essa composição se constituísse matéria do pensamento, talvez não precisaríamos mais ter que reter na memória os monumentos “quebrados pela razão” que a barbárie humana produziu.

Retomando a cena do filme, a câmera em *plongée* passeia sobre a cidade de Berlim, oferecendo ao espectador a perspectiva do anjo, sob uma visão em preto e branco, da cidade. Do alto das ruínas, ele vê as pessoas transitarem pelas ruas. O anjo que protagoniza o filme “Asas do Desejo” (1987), do diretor Wim Wenders, estreado no Brasil em 1988, olha para a humanidade sobre as ruínas que ela própria produziu, porém o anjo não habita a cidade, ele apenas a vê de cima.

Os anjos conhecem bem a humanidade, eles podem até prever as reações humanas frente o imponderável da vida, mas, contraditoriamente, assim como Damiel - o anjo do filme -, eles não são capazes de sentir as aflições ou mesmo as alegrias que nós, humanos, somos capazes de sentir. Se trago essa cena do filme de Wim Wenders e teço essas considerações sobre os anjos, é porque, por meio das cenas do filme, fui interceptada por uma espécie de acontecimento, epifania que me levou a compreender que tanto as grandes angústias como os momentos de júbilo humano, não podem ser expressos puramente por uma razão transcendente, acontecem naquilo que faz ressoar as tensões entre o vivido e o estranhamento, “nas bocas cansadas e cabeças sem orla, cujas vozes soam de um vento qualquer”, mas,

como asas que ao se desdobrarem produzem intensidades; criam tremores, fazendo vibrar desejos em almas profanas as quais criam coisas inaugurais, territórios existenciais até então inabitados. São experiências em que os afetos perduram e nos convidam a compreender a vida, para além das vias discursivas.

Afeto é um processo de apropriação existencial pela contínua criação de durações de ser heterogêneas, e, nesse aspecto, seria melhor renunciar tratá-lo sob a égide de paradigmas científicos, de modo a voltar-nos deliberadamente para paradigmas ético-estéticos (GUATTARI, 1989, p. 253).

Talvez por isso Wim Wenders tenha criado um anjo que se vê diante do conflito entre manter-se etéreo, comprometido com um “*Deus estatutário*”, ou experimentar a vida pelos sentidos. Poder sentir, cheirar e ver as cores do mundo... Daniel opta por tornar-se humano, mesmo diante da vulnerabilidade que as incertezas da vida humana possam impor e da perda da imortalidade conferida aos entes sagrados, pois, para ele, viver uma paixão parece ser um risco que vale a pena correr. Experimentar sentimentos que jamais lhe seriam possíveis sob a condição de anjo. Wenders nos apresenta um anjo que abdica de uma existência abstrata e divina para experimentar aquilo que só uma vida encarnada pode proporcionar.

Assim como Wim Wenders, Walter Benjamin (1892-1940), ao longo de sua obra filosófica e literária, faz referências a anjos “desterrados de sua transcendência” (BAPTISTA, 2008). São anjos que em suas aparições, no desdobramento das suas asas, nos mostram que as imagens têm políticas, produzem movimento, espalhando fragmentos passíveis de reconfigurações, criando fôlego para que possamos nos libertar dos olhares ofuscados pela luminosidade de uma aura que não nos permite enxergar o mundo por diferentes ângulos de visão.

São anjos desterrados da transcendência que subvertem uma pátria definitiva, pois não possuem o brilho da diferença estampada no pertencimento a uma comunidade; não nos prometem nada no além, e não nos preenchem vazios da existência. Nada possuem que possam confundir-nos com mensageiros dos dogmas religiosos; ao contrário, sua presença disruptiva nega a eternidade tanto da dor quanto da alegria e

dessa forma provoca transtorno. São fulgurantes, efêmeros, portadores de uma destruição necessária da qual não sabem o que advirá, porém acreditam que destruir certezas invioláveis vale a pena, pois caminhos impensados serão criados. Os anjos laicos de Walter Benjamin possuem um caráter essencialmente destrutivo: “o caráter destrutivo não vê nada de duradouro. Mas eis precisamente por que vê caminhos por toda parte. Onde outros esbarram em muros ou montanhas, também aí ele vê um caminho. Já que o vê por toda parte, tem de desobstruí-lo também por toda parte. Nem sempre com brutalidade, às vezes com refinamento. Já que vê caminhos por toda parte, está sempre na encruzilhada. Nenhum momento é capaz de saber o que o próximo traz. O que existe ele converte em ruínas, não por causa das ruínas, mas por causa do caminho que passa através delas (BAPTISTA, 2008, p. 09).

Com o cinema aprendi que, mais do que representar uma dada realidade, as imagens produzem sensações que não são tangíveis à nossa racionalidade lógica formal. Antes, elas expressam afectos e perceptos^[2] que nos tocam intensamente por meio de forças, modos de pensar por uma “produção de presença^[3]” (GUMBRECHT, 2010) que vale por si mesmo e perdura, produzindo novos territórios de existência. Territórios que de modo algum se restringem a um campo geográfico, pois são “territórios vivos”, espaços/tempos de movimentos nômades, por onde circulam subjetividades e se produzem enlances sociais. Entender o cinema por essa via estética me conduziu a pensar sua relação com a educação para além de qualquer funcionalidade que conferisse ao cinema uma mera instrumentalidade

² No “Abecedário”, entrevista realizada por Claire Parnet com Deleuze, há um trecho em que o filósofo nos fala sobre o conceito de *percepto* e sua relação com a arte. Em síntese, Deleuze aponta que os *perceptos* fazem parte do mundo da arte, pois o artista é uma pessoa que cria *perceptos*. É importante destacar aqui que os *Perceptos* não são percepções (ação de interpretar e organizar as sensações), e sim um conjunto de sensações e percepções que vão além daquele que a sente. Assim, não há *percepto* sem *afecto*. Os *afectos* são os devires que transbordam daqueles que são atravessados pelos *perceptos*, posto que excedem forças, intensidades que perduram para além do tempo da experiência. Disponível em: <http://www.bibliotecanomade.com/2008/03/arquivo-para-download-o-abecedrio-de.html>

³ Gumbrecht (2010) propõe outra possibilidade de abordarmos os fenômenos em ciências humanas, que não exclusivamente o sentido e a interpretação do texto. Assim, o pensador nos apresenta o conceito de “produção de presença” como caminho para dar materialidade à comunicação. O afetar-se pela percepção pelos dos objetos espaciais é o que caracteriza a produção de presença, e esse afetar não é mediado pelo conceito, pelo pensamento ou pela cultura, é, portanto, vazio de conteúdo. Presença para o autor é a “relação espacial com o mundo e seus objetos”. Não há do lado do observador uma intencionalidade atuante em busca de sentido quando ocorre a produção de presença, mas tão pouco se pode dizer que a presença ocorra na pura materialidade.

pedagógica. Pensando com Deleuze (1992, p. 153), “haverá situações ópticas e sonoras puras, que engendrarão modos de compreensão e de resistência de um tipo inteiramente novo”.

Eis aqui a justificativa pela qual entendo o cinema como uma forma cognoscível de compreensão do mundo. E é por esse motivo que considero o cinema um intercessor que dá a ver, força o pensar e a assumir uma posição na história, posto que, a meu ver, as imagens têm e fazem políticas.

TOMADA II

Ao operar assim um corte móvel dos movimentos, o plano não se contenta em exprimir a duração de um todo que muda, mas faz incessantemente variarem os corpos, as partes, os aspectos, as dimensões, as distâncias, as posições respectivas dos corpos que compõem um conjunto na imagem. Um se faz através do outro. É porque o movimento puro faz variar por fracionamento os elementos do conjunto segundo denominadores diferentes, é porque decompõe e recompõe o conjunto, que ele também se reporta a um todo fundamentalmente aberto, cuja particularidade é “se fazer” sem cessar, ou mudar, durar. E vice-versa.

Gilles Deleuze

A partir da leitura da epígrafe, é possível estabelecer relações entre o plano no cinema e o conceito de plano de imanência para Deleuze e Guattari (1992). Em minhas experiências como espectadora de cinema, aprendi que o plano cinematográfico produz imagens-afecção que atuam como dispositivos que nos convidam a pensar inventivamente “operando um corte no caos”, “fazendo um apelo a criação de conceitos” (*ibid*, p. 54); espaços/tempos de criação do pensamento. Motivo pelo qual considero que a experiência com o cinema é estética e não se reduz a uma representação virtual do mundo ou um discurso imagético sobre uma dada realidade. Por sua estesia, esta, também, é uma experiência de “partilha do sensível” que revela a existência de um comum, no encontro de percepções específicas. Um modo de visibilidade negociado e que “faz ver quem pode tomar parte no comum em função daquilo que faz, do tempo e do espaço em que essa atividade se exerce” (RANCIÈRE, 2005, p. 16).

Partindo dessas considerações, entendo que a experiência estética do cinema é uma experiência vivida singularmente pelo espectador, mas que partilha afetos coletivos comuns dos espaços/tempos entre o filme e seus espectadores. Portanto, Rancière (2012) me faz pensar que essa experiência incorpora um tipo de atitude e de atenção que são criadas e não representadas. Por isso, tenho partilhado minhas experiências pessoais e acadêmicas, como um filme, um modo de se dizer por imagens que pode ter algo a dizer para umas tantas outras pessoas.^[4] Pois, assim como Xavier (2019), entendo que:

O cinema não foge à condição de campo de incidência onde se debatem as mais diferentes posições ideológicas, e o discurso sobre aquilo que lhe é específico é também um discurso sobre princípios mais gerais que, em última instância, orientam as respostas e questões específicas (XAVIER, 2019, p. 13).

Desde criança o cinema produziu efeitos em minha existência. Lembro-me, como se fosse hoje, a primeira vez em que me vi impactada, frente à tela grande, para assistir *Sissi a Imperatriz* (1955), protagonizado por Romy Schneider. Depois vieram muitas outras experiências marcantes como o *Mágico de Oz* (1939), com Judy Garland, Bert Lahr, Ray Bolger, Jack Haley, nas personagens principais e a animação *Fantasy* (1940), uma produção dos estúdios Disney. Quantas não foram as tardes de Domingo no cinema Imperator, em um subúrbio do Rio de Janeiro, para assistir às perseguições entre o gato Tom e o rato Jerry?!^[5]

Do cinema mudo de Chaplin aos Musicais de Hollywood, as imagens em movimento também se constituíram imagens-tempo em minhas experiências com o cinema, persistindo nas memórias de uma infância que continua presente em mim, disputando espaço com as iconografias literárias de livros nos quais as palavras tam-

⁴ Em minha pesquisa intitulada “*O que pode uma vida dizer a outras tantas vidas*” (2019/2021), coloquei-me sob o desafio de produzir um filme documentário (em fase de edição) que pudesse atuar como dispositivo *parrésico* para estabelecer uma relação entre pensamento e linguagem que privilegie a exposição ao fora, entre-forças, como um modo a produzir uma experiência estética que promova rupturas com modos de ver capacitistas.

⁵ Desenho animado produzido na década de 1960 e criado por William Hanna e Joseph Barbera.

bém ganhavam força imagética, convocando-me a criar meus próprios universos imaginários.

Depois veio a adolescência e filmes como *Woodstock*, biografias de James Joplin e Jimi Hendrix e a *Ópera Rock musical Tommy*, o Cinema Novo e os Clássicos Italianos e Franceses da época, demonstrando meu gosto eclético e minha atração por tudo que é múltiplo. Inevitável não lembrar de ter mudado a data de meu nascimento em uma carteira de estudante, para assistir *O Último Tango em Paris* (1972) de Bernardo Bertolucci, transgressão da qual, confesso, nunca me arrependi, pois a memória desse filme ainda produz efeitos em minha pele. Quando adulta, inúmeros foram os contadores de histórias que ainda insistem em minhas lembranças: Godard, Almodóvar, Costa-Gavras, Woody Allen, dentre muitos outros, que deixaram afetos em mim. Foram tantos, que nem deveria ter citado tão poucos, mas, no momento desta escrita, esses foram os que insurgiram de imediato nos relampejos de minhas reminiscências, até eu me dar conta de que não poderia citar todos, pois correria o risco de gastar todos os caracteres estipulados para este texto.

Os filmes de Akira Kurosawa despertaram meu fascínio por imagens. Naquele tempo elas ainda não tinham assumido o nível de profusão e liquidez que as redes sociais lhes conferiram no tempo contemporâneo. Diferentemente das imagens instantâneas das redes, as imagens de Kurosawa nos permitiam tempo para experimentá-las. Aliás essa passou a ser uma preocupação em meus estudos que compartilham da mesma preocupação de Peixoto (1992) quando este nos interroga se “as imagens contemporâneas poderiam salvar as coisas de sua crescente miséria?” Motivo pelo qual tenho voltado minhas pesquisas para questões relacionadas aos multiletramentos, por que entendo que “uma imagem bem olhada seria, portanto, uma imagem que soube desconcertar, depois renovar nossa linguagem, e, portanto, nosso pensamento” (DIDI-HUBERMAN, 2012, p. 216).

Talvez por isso os filmes documentários de Eduardo Coutinho, como *Babilônia 2000* (1999), *Edifício Master* (2002), *Jogo de Cena* (2007) e tantos outros, se tornaram referências para eu pensar políticas existenciais, posto que, a meu ver, o documentário estabele-

ce diálogos com as diferentes realidades de suas personagens, para colocar em circulação movimentos narrativos, experiências existenciais, que podem ser inspiradoras para quem assiste. “Maneiras de se ver o mundo [...] sem reproduzir a realidade em si, sem pretender desvendar a totalidade dos fatos” (FREITAS, 2004, p. 58), mas que podem nos mostrar a “vitalidade com que as pessoas se expressam, no insólito das invenções verbais, das práticas de sobrevivência, enfim, a vida no precário [...] como razões que o cinema [...] nos dá para continuar acreditando no mundo” (LINS, 2004, p. 30), meio pelo qual as narrativas podem estar dispostas de maneira a propiciar construções de sentidos singulares para quem assiste.

Esse também tem sido o percurso da experiência com o cinema, ao longo de minha vida acadêmica. No doutorado encontrei no filme-documentário a inspiração metodológica para minha pesquisa. Apoiada em uma estética Benjaminiana, na qual as narrativas, as imagens e citações iluminam o que está à sombra, o cinema documentário de Eduardo Coutinho foi um dispositivo que me permitiu compreender que, com a montagem, eu poderia mostrar as relações que jovens produzem com a vida e que se escondem nas dobras entre luzes e sombras, sem necessariamente falar por eles, mediante análises interpretativas.

Pensar a montagem como método de minha pesquisa me possibilitou soluções para problemas de ordem política e ideológica, com as quais eu me confrontava na época e que hoje defendo com convicção, ou seja: “me distanciar dos símbolos determinados por significantes através de uma estética que, ao dizer o outro preciso me deslocar de mim mesma, para tanto, foi necessário me aproximar da concepção benjaminiana em que as alegorias traduzem imagens de pensamento e compreender que das ruínas podemos realizar novas construções” (SILVA, 2009, p. 27). Isso porque a montagem não está orientada por uma busca pela verdade. Ela “escapa das teleologias, torna visíveis as sobrevivências, os anacronismos, os encontros de temporalidades contraditórias que afetam cada objeto, cada acontecimento, cada pessoa, cada gesto” (DIDI-HUBERMAN, 2012, p. 212).

Os afetos que venho constituindo com o cinema são tão íntimos que, muitas vezes, me vejo pensando mais por imagens do que por palavras e, mesmo quando as palavras estão presentes em meus pensamentos, elas se configuram de tal forma que se traduzem como imagens de pensamento que, em sintonia com Deleuze, falam do inefável nos encontros com signos. Digo isso porque estou certa de que minha experiência com o cinema não se dá sob uma mera circunstância de espectadora que apenas vê, sob uma perspectiva representacional. Porque, assim como Didi-Huberman (2012, p. 207), entendo que: “a imagem arde em seu contato com o real”:

[...] a imagem não é um simples corte praticado no mundo dos aspectos visíveis. É uma impressão, um rastro, um traço visual do tempo que quis tocar, mas também de outros tempos suplementares – fatalmente anacrônicos, heterogêneos entre eles - que, como arte da memória, não pode aglutinar. Afinal: “assim como não há forma sem formação, não há imagem sem imaginação” (*ibid*, p. 208).

As imagens extrapolam o domínio do visível, há que se ver por uma espécie de contra-olhar, por figurabilidades que interrogam a eficácia da imagem na sua capacidade de apresentar objetos, produzindo efeitos até então impensáveis.

TOMADA III

O que me interessa são as relações entre as artes, a ciência e a filosofia. Não há nenhum privilégio de uma destas disciplinas em relação a outra. Cada uma delas é criadora. O verdadeiro objeto das ciências é criar funções, o verdadeiro objeto da arte é criar agregados sensíveis e o objeto da filosofia, criar conceitos. A partir daí, se nos damos essas grandes rubricas, por mais sumárias que sejam – função, agregado, conceito –, podemos formular a questão dos ecos e das ressonâncias entre elas. Como é possível, sobre linhas completamente diferentes, com ritmos e movimentos de produção inteiramente diversos – como é possível que um conceito, um agregado e uma função se encontrem?

Gilles Deleuze

Dou continuidade a esta escrita explicitando com mais cuidado o conceito de experiência (*Erfahrung*) tal qual Walter Benjamin (1993)

confere força a essa palavra. Podemos dizer que o conceito de Experiência atravessa toda a construção teórica desse filósofo alemão, como um paradigma estético que pode orientar políticas de cognição.

Contrariando a ordem do pensamento que preza uma racionalidade guiada pelo esclarecimento de uma verdade, em seus escritos, Benjamin priorizou o pensamento como experiência que se dá nas diferentes expressões humanas (linguagens). Ele via na linguagem do cinema, mais especificamente na montagem, potência para romper com a tradição estético-histórica que instituiu um percurso linear, objetivo e neutro frente ao conhecimento, liberando forças que inauguram uma nova racionalidade: “Então, veio o cinema e explodiu esse mundo encarcerado com a dinamite dos décimos de segundo, de tal modo que nós, agora, entre suas ruínas amplamente espalhadas, empreendemos serenamente viagens de aventuras” (BENJAMIN, 1995, p.189). Como bem traduz Gagnebin (2005):

Esse endereçamento do Logos não significa somente uma dispersão infinita do sentido; também pode significar sua abertura essencial para outras línguas. [...]. Aqueles que se indignam não mais aceitam ser despojados de línguas tão numerosas, que nos restam inventar (GAGNEBIN, 2005, p. 46).

Desse modo o cinema realizaria uma crítica a um modo histórico de estabelecer a verdade, o qual comumente se associa a um modo de pensar segundo o critério da evolução, linearidade e progressão, e nos leva a problematizar as formas como científica e historicamente nos relacionamos com o conhecimento; “a partir de práticas que funcionam como dispositivos resultantes de campos de forças, seja através de discursos científicos, seja através de uma linguagem normatizada ou mesmo sob práticas institucionais coercitivas” (SILVA *et al*, 2017, p. 185). No que tange à educação, essa ruptura abre espaço para possibilidades estéticas em que o pensamento deixa de ser uma faculdade para se tornar abertura em relação à aprendizagem e ao mundo.

As imagens em Walter Benjamin proporcionam um novo entendimento sobre as imagens. Os aparatos técnicos de reprodução de imagens alteraram a percepção estética do mundo visual. Por isso

mesmo o autor propõe o conceito de “imagem dialética”, que retira as imagens de um estatuto meramente representacional, pois trata-se de: “uma imagem que lampeja no agora da cognoscibilidade” (BENJAMIN, 2009, p. 515, fragmento [N 9, 7]), nos impelindo para novos modos de percepção do mundo e mobilidades da atenção que explodem com o binarismo atenção-desatenção.

Apoiado em Benjamin (2009), Didi-Huberman (2015a, p. 131) confere a imagem potencial para nos arrebatar pelo choque que, ao colidir com nossos sentidos, produz fraturas que nos levam a “perder o chão” e nos deixar confusos. Essas considerações nos forçam a pensar em um novo domínio cognitivo em que a invenção passa a ser o apelo cognoscível da aprendizagem:

[...] a aprendizagem não é entendida como passagem do não-saber ao saber, não fornece apenas as condições empíricas do saber, nem é uma transição ou uma preparação que desaparece com a solução ou resultado. A aprendizagem é, sobretudo, invenção de problemas, é experiência de problematização. A experiência de problematização distingue-se da experiência de reconhecimento (KASTRUP, 2001, p. 17).

Partindo dessas considerações, o cinema, com suas imagens em movimento, me leva a estabelecer relações entre pensamento e linguagem que privilegia o atrito entre forças, opondo-se às concepções interacionistas que fundamentam as atuais práticas pedagógicas, em que o fora é mediado por uma interioridade que resulta em uma nova interioridade.

Foi a partir das reflexões de Benjamin a respeito das técnicas cinematográficas de montagem que encontrei possibilidades estéticas para defender políticas de cognição por invenção. Refiro-me a uma dimensão política da educação na qual a cognição se desagrega de uma condição que submete a aprendizagem à produtividade dos resultados corretos e se constitui por experiências de problematização e invenção de problemas, tal qual propõe Kastrup (2001) ao pensar a educação como acontecimento de vida, experiência sensível que atravessa nossos corpos e almas.

Movida por essas questões teóricas e atravessada por minhas Experiências entre cinema e educação, sou levada a pensar numa in-

dissociabilidade dessas palavras, portanto o que estou tentando propor é que o cinema e a educação possam ser compreendidos como um conceito – *cinemaeducação* – experiência de linguagem, que opera numa dimensão epistemológica na qual as imagens movimentam e insistem em nós, forçando o nosso pensar, produzindo conhecimento. Não se trata, meramente, de uma junção de palavras para nomear sinteticamente dois conceitos distintos. Trata-se da necessidade de comunicar algo que é exterior aos próprios nomes: cinema e educação, aquilo que está no “e” desses conceitos, na passagem entre ambos. Considero ser um território potente a ser povoado tanto pela educação como pelo cinema, nos conduzindo a compreender outros modos de pensar que incluem aspectos sensíveis e possibilidades de conhecer com e por imagens, que podem assumir configurações múltiplas e dinâmicas, potências de pensamento.

Ao propor essa vinculação entre cinema e educação, estou tratando de processos de afetação/transformação experimentados numa relação que considero intrínseca. Este modo de compreender a experiência entre cinema e educação confere às imagens em movimento modos de compreender que extrapolam os desígnios de uma racionalidade pautada na representação do mundo, convidando o corpo a conectar-se com as ideias de modo inventivo.

Tal qual na tarefa do tradutor, para Benjamin (1979) a palavra não é essência das coisas que nomeia, ela é signo, e como tal está aberta aos sentidos quando se trata de traduzir as coisas do mundo. Aqui a palavra *cinemaeducação* foi a forma que encontrei para tornar dizível um *médium* de pensar o caráter educativo do cinema na/com a educação e sobre o que a educação pode dar a ver ao cinema.

Posso afirmar, com convicção, que o cinema em minha vida é um intercessor que me força o pensar de modo inaugural, ou melhor, me dá a matéria para meu pensar. Como professora venho criando diálogos potentes com o cinema, criando encontros possíveis com outros interlocutores de fora e de dentro da academia, de modo a ampliar essa relação com o que é o comum em nós. Foi por esses diálogos que tive o privilégio e a honra de ser convidada para esta publicação, que celebra os dez anos do curso de Licenciatura em Cinema e Audiovisual da Universidade Federal Fluminense.

REFERÊNCIAS

- BAPTISTA, Luís Antônio. Walter Benjamin e os anjos de Copacabana. **Revista Educação Especial: Biblioteca do Professor**, n. 7, 2008. Disponível em: <https://app.uff.br/slab/uploads/texto93.pdf>.
- BENJAMIN, Walter. A tarefa do tradutor. Trad.: Fernando Camacho. **Humboldt, Munique, F. Bruckmann**, n. 40, p. 38-45, 1979.
- BENJAMIN, Walter. Erfahrung. *In*: BENJAMIN, Walter. **La metafísica de la juventude**. Barcelona: Paidós, 1993. p. 93-7. (Texto originalmente publicado em 1933)
- BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas**: magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BENJAMIN, Walter. **Passagens**. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG; São Paulo: Imprensa oficial do estado de São Paulo, 2009. Organização da edição brasileira por Willi Bolle.
- DELEUZE, Gilles. **Francis Bacon**: lógica da sensação. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.
- DELEUZE, Gilles. Os intercessores. *In*: DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Trad.: Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 1992. p. 151-68.
- DELEUZE, Gilles. **Cinema 1**: a imagem-movimento. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- DELEUZE, Gilles. **Cinema 2**: a imagem-tempo. São Paulo: Brasiliense, 2009.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. **Diante do tempo**: história da arte e anacronismo das imagens. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 2015a.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. Quando as imagens tocam o real. **PÓS: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG**, [S.l.], p. 206-19, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistapos/article/view/15454>. Acesso em: 12 abr. 2022.
- FREITAS, Ana Carolina. A hora e a vez do documentário. **Cienc. Cult. [Online]**, v. 56, n. 4, p. 58-9, 2004. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252004000400026. Acesso em: 12 abr. 2022.
- GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Sete aulas sobre linguagem, memória e história**. Rio de Janeiro: Imago, 2005.
- GUATTARI, Félix. Ritournelles et affects existentiels. *In*: GUATTARI, Félix. **Cartographies schizoanalytiques**. Paris: Éditions Galilée, 1989.
- GUMBRECHT, Hans Ulrich. **Produção de presença – o que o sentido não consegue transmitir**. Tradução de Ana Isabel Soares. Rio de Janeiro: Contraponto e PUC-Rio, agosto de 2010.
- KASTRUP, V. Aprendizagem, arte e invenção. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 6, n. 1, p. 17-27, jan./jun. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/jj/pe/a/NTNFsBzXts5GHp-4Zk8sBbyF/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 12 abr. 2022.
- LINS, Consuelo. **O documentário de Eduardo Coutinho**: televisão, cinema e vídeo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.

PEIXOTO, Nelson Brissac. Ver o invisível: a ética das imagens. **Site Artepensamento**, 1992. Disponível em: <https://artepensamento.ims.com.br/item/ver-o-invisivel-a-etica-das-imagens/>. Acesso em: 12 abr. 2022.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível**: estética e política. Trad.: Mônica Costa Neto. São Paulo: EXO Experimental / Editora 34, 2005.

RANCIÈRE, Jacques. **O espectador emancipado**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

SILVA, Dagmar M.; OLIVEIRA, Ana Catarina A. C.; MASCARENHAS, Débora F. P.; SILVA, Karen Suzane. Um convite a “novas estéticas ensinantes e aprendentes” com jovens com Síndrome de Down no Museu do Amanhã. **Revista Aleph**, n. 29, 2017. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistaleph/article/view/39230>. Acesso em: 12 abr. 2022.

SILVA, Dagmar de Mello. **Nos modos de dizer-se de jovens, algumas estéticas existenciais do contemporâneo**. Orientadora: Maria Luíza Magalhães Bastos Oswald. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, 2009. Disponível em: http://www.proped.pro.br/teses/teses_pdf/2005_1-122-DO.pdf. Acesso em: 12 abr. 2022.

XAVIER, Ismail. **O discurso cinematográfico**: a opacidade e a transparência. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

CINEMA E EDUCAÇÃO: UMA PROPOSTA DE MONTAGEM (PARA USO DE CINEASTAS E EDUCADORES)

DOUGLAS RESENDE

Há algo na concepção de um curso de licenciatura que se assemelha a uma operação de montagem. Uma montagem de saberes, na medida em que um determinado campo de conhecimento é colocado em relação com um outro, o da educação. No caso do cinema, as possibilidades e sentidos que se abrem a partir dessa aproximação com a educação são especialmente estimulantes, dado os desafios em comum e as afinidades muito íntimas e singulares que existem entre os dois campos, entre os lugares do cineasta e do educador. A proposta aqui com este artigo é refletir sobre essas afinidades, sobre o que liga os dois universos, a partir de uma perspectiva onde as dimensões ética, estética e política se atravessam.

Nessa montagem, não se trata de “aplicar” o cinema na educação – o que seria uma visão instrumentalizadora da relação – nem o contrário, mas de buscar estabelecer uma relação transversal, não subordinada, onde saberes dos dois campos possam se atravessar mutuamente e se complementar para produzir novos conhecimentos, práticas, ferramentas de trabalho. Independente da aproximação com o cinema ou a arte, já há cotidianamente no trabalho do educador atividades de criação e de montagem: nas formas de dispor referências, nos recortes e colagens em que palavras, imagens, sons e outros objetos se articulam de modo a construir possibilidades de olhar, escutar e sentir o mundo. “Ensinar exige *estética* e *ética*”, dois dos “saberes necessários à prática educativa” e que nunca andam separados, segundo a *Pedagogia da Autonomia* de Paulo Freire (2018, p. 34). Reciprocamente, no caso do cinema, observamos e experimen-

tamos variadas dimensões pedagógicas que lhes são próprias quando estão envolvidos processos compartilhados, fazeres coletivos, abertos ao real, ao outro, ao território. Não falamos, portanto, da pedagogia *no* cinema mas de uma pedagogia *do* cinema.

Em ambos os casos, tanto no cinema como na educação, a questão da alteridade e do encontro lhes são fundantes – trata-se sobretudo, nos dois casos, de um trabalho de *produção de relação*. *Que formas de relação são produzidas no encontro?* – pergunta inesgotável, tanto para a educação quanto para o cinema (ou pelo menos para certos cinemas). É, assim, um desafio do educador e também do cineasta produzir espaços de partilha, de criação coletiva, onde possam coabitar sujeitos heterogêneos, vindos dos lugares sociais os mais diversos e com trajetórias individuais radicalmente singulares.

Antes mesmo de se encontrarem, portanto, os dois campos já têm em comum um vocabulário e uma dimensão ética e estética que não se separa de uma política. Quando colocados em relação, as consequências dessa montagem de saberes não são triviais. De um lado, somos frequentemente surpreendidos com experiências em escolas, em projetos de formação para professores e outros contextos educacionais, experiências nas quais a adesão a práticas com o audiovisual tem transformado sensivelmente as formas de perceber, de ver, de escutar e de agir no mundo, com as ferramentas do cinema podendo servir ao mesmo tempo como meio para a criação e como um modo de produzir relações.^[6] De outro lado, não cansamos de nos surpreender com o quanto o cinema ganha ao entrar em relação com o campo da educação – é uma liberação!, do controle técnico dos modelos produtivos e estéticos hegemônicos, da arregimentação do mercado e suas demandas profissionalizantes, e uma liberação também da própria arte (no sentido institucionalizado do termo) em favor da experimentação coletiva e da criação como possibilidade de

⁶ Basta olhar para o terreno do cinema e educação no Brasil na última década, em especial, com projetos como os da Semente Escola de Educação Audiovisual, do CINEAD/LECAV – Laboratório de Educação, Cinema e Audiovisual da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, do Inventar com a Diferença: cinema, educação e direitos humanos e do Cinema de grupo e práticas de cuidado, ambos produzidos pelo Laboratório Kumã de Experimentação com Imagem e Som, no contexto do Departamento de Cinema e Vídeo da Universidade Federal Fluminense.

experiência sensível por meio de processos que têm a imagem e o som, mas também o corpo como meios.

É toda uma história (ou histórias) do(s) cinema(s) que se descortina quando passamos da ideia de obra ao *processo*, dos fins ao *meio*, quando passamos da dimensão individual, descontínua e narcísica do autor à dimensão coletiva do produtor de experiências sensíveis, sociais, estéticas, e quando escolhemos como referência modos de produção cuja principal matéria de criação são as próprias relações e, com elas, os temas do real, da alteridade, da produção de novas subjetividades e de territórios. Jean-Luc Godard costuma repetir que o cinema age como uma espécie de máquina potencializadora dos sentidos: assim como há no mundo coisas muito pequenas, ínfimas, que o olho humano não pode ver senão pelo microscópio, ou então coisas muito distantes que não podemos observar a não ser pelo telescópio, existe também aquilo que só se pode ver através da câmera (LAZZARATO, 2014, p. 120). A essas analogias, acrescentamos que o cinema pode ser também uma máquina de potencialização das relações, se o consideramos em seus modos coletivos de criação.

Não é por acaso, então, que nos interessam nessa aproximação especialmente os filmes marcados pelo experimentalismo e pelo documentário, pois são estes que expressam de modo mais radical o processo como modo de fazer e o encontro, as relações, como matéria para a criação. Por isso, as imagens que interessam aqui não têm seu valor estético voltado necessariamente para a dimensão plástica, tão cultuada nas formas do espetáculo com suas modas e padrões de beleza passageiros, mas para a natureza das relações que as constitui. “Ao mundo tornado espetáculo, o cinema documentário acrescenta um *modo de usar*”, diz Jean-Louis Comolli (2008, p. 187).^[7]

Não que os filmes devam ser “documentário” – essas são características que podem ser encontradas facilmente num filme de ficção científica – mas algo de pedagógico nesse cinema que, ao se expor como processo, expõe também o erro, o seu inacabamento, os equívocos constitutivos das relações humanas e os problemas éticos

⁷ No seu texto *Suspensão do espetáculo*, publicado originalmente no dossiê *Cinema e escola* da revista *Images documentaires*.

que surgem inevitavelmente quando colocamos uma câmera diante de um outro, dadas as assimetrias de poder que constituem tal circunstância. “Nenhum aprendizado se completa sem passar pelo erro, sem se perder em uma errância que relativiza tanto o equívoco quanto o controle”, acrescenta Comolli (*id.*), elaborando ao mesmo tempo uma crítica: ao escamotear o processo e, com ele, seus problemas, contradições, o espetáculo – que tem no realismo naturalista a sua forma preferida – opera também para tornar desnecessário o próprio *trabalho do olhar*.

Não apenas as condições de produção do quadro, da foto, do filme são doravante invisíveis, não apenas o processo de produção está ocultado, não apenas os vestígios do trabalho do artista estão apagados. O próprio trabalho do olhar, o necessário trabalho do espectador, é escamoteado da cena, escondido sob o palco, ao mesmo tempo em que, em consequência, também é apagada a possibilidade de uma *consciência da manipulação*. [...] O espetacular, para dizer a verdade, não pressupõe a necessidade de um olhar, de um questionamento do ver, que é precisamente um retorno do olhar sobre si mesmo. (COMOLLI, 2008, p. 194-5)

Esse caráter subliminar do espetáculo, onde o processo de sua produção é “refugado, renegado, ocultado”, de modo a aparecer “totalmente acabado, ofertado”, é o que o aproxima da mercadoria, comenta Comolli, evocando Marx. “Parecendo ter sido produzida ‘sem trabalho’, a cena parece chegar ao espectador também sem qualquer ‘trabalho’” (*id.*).

Este talvez seja o mais evidente traço de uma dimensão pedagógica do cinema: “acrescentar ao mundo um modo de usar”. Ao se mostrar como processo, tornando visível o modo de ser feito, numa forma de honestidade que expõe também suas fragilidades, o erro, as contradições, o cineasta não apenas compartilha os meios de um fazer, uma possibilidade de criação, tornando o gesto criativo do seu trabalho *apropriável*, como também traz para a consciência a própria atividade do olhar, constituída no cinema ao mesmo tempo da dúvida e da crença, do que tem de real, acasos, e de artifício, manipulação. Muitas vezes – senão sempre – é o próprio “trabalho do olhar” o problema, a questão, a matéria da criação.

A partir daí, poderíamos convocar experiências com o cinema em contextos tão diversos quanto os dos filmes de Agnès Varda e de Aloysio Raulino, de Jean Rouch e Marília Rocha, de Adirley Queiroz e do Vídeo nas Aldeias, de Eduardo Coutinho a Chris Marker... enfim, o imenso território de um “cinema menor”, processual e relacional que nos inspira e nos subsidia com suas invenções de modos de fazer, de ver e de estar juntos mediados pela criação, pelas imagens e os sons. Costumamos dizer que quase todos os dispositivos dos *Cadernos do Inventar* (MIGLIORIN *et al.*, 2016) são roubados da história do cinema, do “minuto lumière” às “fotografias narradas”, da “música e memória” ao “filme-carta”. Ao escrever sobre o cinema de Dziga Vertov, Rouch (2004) disse que o cineasta russo fazia “filmes que geram filmes”, que apontam possibilidades de criação para fora de si mesmos.

Em 2002, ao longo do último mês da campanha para a eleição presidencial, Eduardo Coutinho reuniu na sede de um sindicato em São Bernardo do Campo um grupo de veteranos metalúrgicos aposentados para assistir com eles a trechos de filmes sobre as grandes greves de 1978 a 1980 no ABC paulista, das quais eles haviam participado. Diante das imagens dos comícios e assembleias, os operários eram convidados a identificar os pequenos rostos em meio à multidão. Essas pessoas que iam sendo apontadas aos poucos pelos ex-metalúrgicos seriam os personagens do filme que se fazia ao mesmo tempo em que mostrava seu próprio processo de feitura.

Nesse processo, a comunidade de operários aparece no filme – *Peões* (2004) – não como objeto de uma representação, mas enquanto sujeitos participantes ativos da criação, engajados num trabalho de pesquisa de personagem, em geral uma etapa importante da produção de um documentário. Aqueles que seriam personagens do filme se engajam no processo como uma espécie de produtores – um trânsito, um movimento de desestabilização dos lugares, um saber (cinematográfico) que circula entre os sujeitos. Por extensão, é como se o espectador também pudesse participar de algum modo desse processo, estando junto dos sujeitos daquela história ao acompanhar o trabalho acontecendo. Em todos os casos – para espectadores, per-

sonagens, cineasta – é, uma vez mais, de um *trabalho do olhar* que se trata e de uma pedagogia do sensível.

Figura 1 – Quadros de *Peões* (2004), de Eduardo Coutinho, onde trabalhadores se reúnem para ver juntos arquivos das greves do ABC paulista



Esse dispositivo^[8] que situa a imagem em sua materialidade num lugar *entre* os sujeitos engajados no processo é uma das formas

⁸ Sobre as formas como este e outros dispositivos inventados pelos filmes ao longo da história do cinema são reapropriados e reinventados no contexto de projetos com o cinema na educação e, mais recentemente, também no campo da clínica, ver os artigos *A pedagogia do dispositivo: pistas para criação com imagens* (In: *Revista Devires: Cinema e Humanidades*, v. 15, n. 1, p. 18-32, 2018. Dossiê Pedagogias do

mais marcantes dentro do universo que podemos chamar de pedagogias do cinema, presente ao longo de toda sua história, desde *Nanook, o esquimó* (1922), de Robert Flaherty, a *Eu, um negro* (1958) ou *Crônica de um verão* (1961), de Jean Rouch, passando por *Ulisses* (1982) ou *Visages, villages* (2017), ambos de Agnès Varda, mas presente sobretudo no cinema brasileiro, incluindo boa parte da obra de Coutinho, não apenas *Peões*. Assim como acontece com *Boca de lixo* (1993), em *Cabra marcado para morrer* (1964/84) absolutamente todos os encontros do filme – e eles são muitos – são mediados pela imagem, num gesto ético e afetivo de devolução das imagens aos sujeitos delas. Mas convivemos também, nesse inventário de filmes brasileiros apropriáveis nos contextos dos trabalhos com a educação, com as imagens do belo *Acácio* (2008), de Marília Rocha, e do necessário *Retratos de identificação* (2014), no qual Anita Leandro faz um duro e corajoso trabalho de trazer para o presente imagens do arquivo policial da ditadura civil-militar brasileira, além de todo um conjunto de filmes produzidos no contexto do Vídeo nas Aldeias, nos últimos quase quarenta anos.^[9]

Figura 2 – *Acácio* (2008), de Marília Rocha



Cinema I) e *Cinema de grupo: notas de uma prática entre educação e cuidado* (In: *Revista Geminis*, São Carlos, v. 11, n. 2, p. 149-164, maio/ ago. 2020), ambos do coletivo Fórum Nicarágua.

⁹ Sobre presença do dispositivo no contexto do VnA, ver: BRASIL, André. Rever, retorcer, reverter e re-tomar as imagens: comunidades de cinema e cosmopolítica. In: *Galáxia*, São Paulo, n. 33, p. 77-93, set./dez. 2016.

Figura 3 – *Retratos de identificação* (2014), de Anita Leandro



O cinema inventa modos de fazer, de ver, de estar juntos. E o faz de uma forma que esses fazeres sejam apropriáveis, não como modelos reproduzíveis mas como dispositivos que desencadearão processos singulares, de acordo com cada contexto, cada situação específica – dimensão ética, política e pedagógica, a um só tempo. Um bom livro, diz Roland Barthes, é um livro “escrevível”.^[10] Há aí uma preocupação em não situar o leitor no lugar de “consumidor”, nas palavras de Barthes, mas como sujeito cocriador, reservando ao texto a tarefa de acionar a “volúpia da escrita”, um “impulso de escrever”.^[11]

A mesma preocupação aparece num texto de Walter Benjamin, que retomarei mais adiante, no qual o filósofo propõe, como uma demanda política do trabalho do artista, eliminar a oposição entre aquele que cria e aquele que lê/vê, desfazendo o lugar do consumidor. Nas suas palavras, trata-se de “conduzir consumidores à esfera da produção”, dotando as criações da “capacidade de trans-

¹⁰ “Há, por um lado, o que é possível escrever e, por outro, o que já não é possível escrever: o que está na prática do escritor e o que se afastou dela: que textos aceitaria escrever (reescrever), que textos gostaria de desejar, de investir como uma força, neste mundo que é meu?” (BARTHES, 1999, p. 12).

¹¹ Devo aqui a referência ao comentário do professor Eduardo Passos na palestra magistral que realizou no curso Cinema e clínica, a convite do professor da disciplina, Cezar Migliorin, no contexto do curso de Cinema e Audiovisual da UFF, em novembro de 2021.

formar em colaboradores os leitores ou espectadores”. “*Um escritor que não ensina outros escritores não ensina ninguém*” (BENJAMIN, 1994, p. 132). Da mesma maneira, o cinema que interessa aqui é aquele que faz circular o desejo de criar, oferecendo um filme “fazível”, filmável. Quem nunca saiu de um filme da Varda desejando muito fazer um filme, com a clara percepção de que isso é algo perfeitamente viável mesmo com poucos recursos? Como escrevem Adriana Fresquet e Cezar Migliorin (2015, p. 15-16), “ver e fazer são frente e verso de uma mesma práxis”. “Ver cinema, em alguma medida, nos coloca na disposição de criar. Se no início criarmos apenas imagens, ideias, sentimentos a partir da projeção, ativarmos a nossa imaginação, em breve estaremos sendo tomados pela necessidade de filmarmos.”

A experiência com o cinema no primeiro *Cabra marcado para morrer* (1964), quando Eduardo Coutinho propõe a uma comunidade de camponeses engajados na luta pela terra a realização de um filme sobre o assassinato de uma de suas lideranças, ou num outro contexto muito distinto, a experiência de *O gesto mínimo* (1971), que resulta do trabalho que o poeta e pedagogo Fernand Deligny desenvolveu ao longo de muitos anos com um grupo de jovens autistas, apontam para algo que é crucial aqui: os cineastas não ocupam mais o espaço da centralidade do autor, mas criam para si um lugar difuso, onde agem para produzir as condições para que o outro possa criar. “Deixar o outro tomar lugar, ocupar o terreno, formar sua *mise en scène*, se investir no seu desejo de filme”, escreve Comolli (2012, p. 175). Diríamos então, uma vez mais, que é um trabalho do cineasta – mas certamente também do educador – *fazer o desejo circular*, para fora de si mesmo.

Figura 4 – Um Waiãpi em meio aos Zo'é diante das imagens e sons com os quais os dois povos se corresponderam



N'A *arca dos Zo'é* (VnA, 1993), os cineastas Vincent Carelli e Dominique Gallois trabalham para produzir o encontro entre um índio Waiãpi e uma comunidade de índios isolados no norte do Pará. O primeiro filma a comunidade recém-contactada e leva essas imagens e sons de volta a sua aldeia, onde as mostra enquanto narra como num diário. “Eles não usam prato, só cuia, como nossos antigos. Nós é que mudamos, depois de conhecer os brancos”, diz o Waiãpi durante a exibição dos registros feitos com os Zo'é. Uma experiência de alteridade produzida pela câmera e pelas imagens que uns veem dos outros. “Ver juntos é ver-nos uns aos outros e não olharmos todos para a mesma coisa”, escreve Comolli em suas *Notas sobre o estar juntos* (2012, p. 74). Mediada pelas imagens e sons, a relação se estabelece e o filme acontece, nessa espécie de correspondência praticada entre os dois povos, no qual cada um coloca a própria cultura em perspectiva a partir do contato com a imagem do outro, num espelho retorcido já não reflete mais a dimensão narcísica da

imagem em-si-mesmada. A correspondência se estabelece n'*Arca dos Z'óé*, assim como em grande parte do cinema do Vídeo nas Aldeias, num movimento de um “outro” para “outro”, desfazendo as possibilidades de se constituir um centro, como aponta de um modo preciso Jean-Claude Bernardet, descrevendo um outro filme do VnA.

Como sabemos, o trabalho do Vídeo nas Aldeias prevê que os vídeos circulem em diversas aldeias e que membros de uma aldeia filmem em outras. *Iniciação do jovem Xavante* descreve a festa da furação de orelha na aldeia Sangradouro, filmada por cinegrafistas desta aldeia bem como por cinegrafistas convidados da aldeia Pimentel Barbosa. Um cinegrafista de Sangradouro explica a necessidade dessa filmagem com a seguinte frase dita em português: “Tem que mostrar a cultura de outro para outro, para ele reconhecer como que é a festa dele, como que é a cultura, a língua”. Uma tal afirmação – mostrar a cultura de outro para outro – implica que o cinegrafista Winti Suyá não só vê Pimentel Barbosa a partir do centro que é Sangradouro, onde se realiza a festa e será feita a filmagem, como, **simultaneamente**, vê a si mesmo e à sua aldeia como “outro” a partir do centro que é Pimentel Barbosa. Isso é realmente uma filosofia da alteridade. (BERNARDET, 2006, p. 159, grifo do autor)

Quanto aos cineastas, sua atuação se define sobretudo como produtores de uma experiência de cinema e de alteridade, na qual eles se situam em vários lugares diferentes, menos no centro. “A questão do outro”, escreveu Bernardet (1985, p. 185) vinte anos antes, “deveria colocar obrigatoriamente a de um mundo policêntrico ou de um mundo que não tem mais centro”.

Além dessa descentralização dos processos e do esvaziamento dos lugares de poder nas relações de produção de modo a possibilitar espaços de criação mais horizontalizados, outro traço político que fica evidente nesses casos e que é essencial para os cinemas que evocamos aqui é que a experiência está sempre situada em “contextos sociais vivos”, como quis Benjamin (1994, p. 122) ao propor possibilidades para a arte e a criação diante do fascismo. Eis mais uma consequência política da montagem do cinema com a educação que nos parece fundamental: a relação com a educação situa o cinema socialmente, trazendo as práticas de criação com imagens e sons para as escolas – mas também para outras instituições, comunida-

des, espaços públicos ou qualquer território onde um grupo possa se reunir para experimentar possibilidades de criação.^[12]

Sobre esses dois últimos aspectos – do descentramento e do movimento de situar socialmente nossas práticas – gostaria de propor uma articulação entre duas leituras que podem nos ajudar a pensar o lugar tanto do educador como o do cineasta, ainda sob uma perspectiva política.

Em 1934, numa conferência no Instituto para o Estudo do Fascismo, Benjamin expôs uma reflexão sobre a criação, por onde atravessava uma inquietação ética e também estética. Como o título da conferência já deixava explícito, em *O autor como produtor* o filósofo propõe um deslocamento, uma desestabilização dos lugares instituídos nos processos produtivos, enfim, um movimento de saída do lugar do autor^[13] como centro do processo para ocupar o lugar de *produtor de experiências coletivas* – sociais, estéticas, sensíveis – fazendo circular os meios e as práticas da criação.

É sintomático que, durante aquele mesmo período dos anos 1930, quando da consolidação do fenômeno histórico do fascismo na Europa, Jacques Lacan vinha descrevendo os processos de formação do Eu segundo uma estrutura “projetiva” – “como se fosse o caso de constituir o mundo e o outro à sua imagem e semelhança a fim de impedir toda dinâmica efetiva de transformação de si, a fim de não reconhecer sua natureza profundamente relacional, com todo o *descentramento* e *dependência* que isso implica” (SAFATLE, 2020, p. 37) – estrutura na qual a agressividade e o narcisismo, além da paranoia e do desconhecimento, seriam atributos fundamentais ao mesmo tempo que respostas patológicas à fragilidade constitutiva do Eu. Como escreve Vladimir Safatle num de seus estudos em que aproxima a psicanálise lacaniana da política,

¹² Não é, portanto, um acaso o fato de que as atividades extensionistas e suas articulações com diversos sujeitos sociais e espaços para além da universidade, vêm ocupando um lugar determinante no contexto do curso de Licenciatura em Cinema e Audiovisual da UFF ao longo de seus dez anos, com projetos que vêm sendo indispensáveis para a formação do caráter prático, experimental e social do curso, e para a constituição desse campo de formação transdisciplinar que ele propõe.

¹³ Benjamin está se dirigindo diretamente aos escritores, mas além da literatura ele aborda também, ao longo da conferência, a fotografia, a música e o teatro, tendo em Brecht e no teatro épico uma das suas principais referências.

[...] tudo se passa como se Lacan estivesse a descrever o modelo de personalidade que seria o fundamento da ascensão do fascismo. A saber, uma personalidade agressiva, paranoica, rígida, profundamente defensiva e vinculada a sistemas de desconhecimento e de negação fundamentais para a preservação de seu sistema de crenças sobre si e para uma visão autárquica da identidade". (*id.*)

A partir dessa descrição do Eu como um espaço de alienação, habitado pela ilusão da autossuficiência e reativo às formas da alteridade, Lacan irá defender que a cura analítica não passa pelo fortalecimento da unidade do Eu, pela possibilidade de se chegar a uma "individualidade almejada", de "ser um Eu", mas ao contrário exigiria uma "emancipação *em relação* ao Eu, a seus sistemas de resistência", escreve Safatle (2020, p. 34). "Na verdade, para Lacan, a possibilidade de vincular a clínica a processos de emancipação passará por estratégias de decomposição do Eu, *para que outra forma de experiência de si e de agência possa emergir*" (*id.*). O movimento de des-subjetivação-ressubjetivação visto, portanto, como um movimento vital, fundamental tanto para a própria vida como para a política, já que aparece como condição para a transformação e, acrescentaríamos, para a criação. Condição também para estar aberto às relações, ao encontro, para se deixar afetar pelo mundo e pelo outro.

Da mesma maneira, também como uma resposta à experiência do fascismo, não é mais que um movimento o que a ideia do *autor como produtor* sugere – um trânsito entre os lugares determinados, uma dessubstancialização desses lugares, assim como o descentramento e a coletivização dos processos de produção que isso implica. Esse movimento em direção a uma liberação do Eu, da dimensão personológica que o lugar do autor confere aos processos de produção, é a primeira das muitas camadas políticas do texto de Benjamin,^[14] cujas consequências nos aparecem ainda hoje como possibilidade para a emergência de novas subjetividades e formas de produção descentradas, coletivas, processuais.

Entre as implicações desse pensamento, é a própria noção de *obra* que é colocada em questão quando não há mais a centralidade

¹⁴ Embora o filósofo não tenha usado o conceito de Eu e essa relação com a psicanálise seja por nossa conta.

do lugar do autor.^[15] Benjamin não foi tão radical a ponto de abandonar a ideia de obra – “essa coisa rígida e isolada” – mas propõe “*situar esse objeto nos contextos sociais vivos*”. Mais um movimento, que é também um desafio político fundamental. A proposta de deslocar as noções de obra e de autor, retirando-as do centro, tem como principal consequência a abertura para a possibilidade de situar a prática da criação no campo do processo e da experiência, social, cotidiana.

Benjamin escrevia sob a influência ao mesmo tempo de Marx e Brecht – “as relações sociais são condicionadas pelas relações de produção” (1994, p. 122) e, portanto, seria fundamental que estas últimas fossem reconfiguradas de modo a abrir a possibilidade para se agir sobre a realidade social, para criar novas relações. Havia ali uma recusa às verdades dos modelos de representação ao mesmo tempo totalizantes mas também totalitários, pois essas obras criam um universo fechado em si mesmo sem permitir qualquer fissura ou abertura para fora, para uma apropriação singular das ferramentas de criação, como Benjamin via no teatro épico. Do mesmo modo, ao trabalhar para garantir a adequação do “produto” aos padrões da mercadoria, os modelos de produção hierarquizados, compartimentados operam sob um controle técnico e programático que não permitem qualquer abertura para passagens de um lugar ao outro, para relações com o fora de si mesmo. “Somente a superação daquelas esferas compartimentadas de competência no processo da produção intelectual transforma essa produção em algo de politicamente válido” (*id.*, p. 129).

Avançando algumas décadas na história da filosofia, para autores mais contemporâneos, encontramos uma radicalização da perspectiva sobre as práticas de criação, sua dimensão processual e as possibilidades de situá-las no cotidiano ou enquanto experiências sociais. A partir de uma leitura de dois dos textos de Michel de Certeau e Félix Guattari – a saber, *A cultura no plural* e *Caosmose*, respectivamente – Maurizio Lazzarato (2006, p. 91) propõe uma síntese que traduz perfeitamente algumas das práticas que temos realizado no

¹⁵ “Nem sempre houve romances no passado, e eles não precisarão existir sempre, o mesmo ocorrendo com as tragédias e as grandes epopéias” (BENJAMIN, 1994, p. 123).

contexto de nossos trabalhos do cinema com a educação, segundo a qual “o ato de criação não se refere essencialmente a uma obra, a um produto acabado, ele mediatiza uma operação coletiva, ele permite a um grupo, a uma singularidade existir”.

É essa liberação da obra, das finalidades e dos cálculos dos roteiros e das projeções, que nos permite a apropriação da atividade da criação com o cinema no cotidiano, por sujeitos quaisquer, nas práticas amadoras, sendo antes uma forma de estabelecer um convívio, de mediar as relações entre um indivíduo e um grupo, uma comunidade, e de produzir meios para que essa comunidade possa criar laços entre si e com o mundo. Com o que propôs chamar de “paradigma estético”, Guattari não queria dizer que todo mundo é artista, mas que em toda atividade humana há uma dimensão criativa. Por isso, preferimos falar de experiência *criação*, antes de “arte”. “O paradigma estético, não tratando apenas da criação artística e da subjetividade artística, se limita a mostrar um caminho de criatividade possível. Esta última deve se concentrar sobre o ‘processo’ antes que sobre o objeto, sobre a criação emergente, antes que sobre a ‘obra” (LAZZARATO, 2006, p. 90-1).

Limitar-se a “mostrar um caminho de criatividade possível” – há algo de liberador, para o artista e tanto mais para o educador. Mais ainda se concordamos que o conhecimento não é algo dado, ofertado ou a ser transmitido, mas algo que se constrói incessante e socialmente, ou seja, sempre de forma coletiva, em relação. De Jacques Rancière e o senhor Jacotot, o mestre ignorante, a Paulo Freire, não se trata jamais de “transmissão de conhecimento”. “*Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção*”, escreve Freire (2018, p. 47), grifando ele mesmo a frase lapidar.

No campo do cinema e da arte, nos resta ir ainda mais adiante, pois o próprio verbo “ensinar” (e “aprender”) continua a nos situar na lógica da transmissão de conhecimento: resta então reinventar o próprio vocabulário da educação, como propõe uma certa filosofia da educação evocada por Silvio Gallo (2015, p. 192) no artigo *A escola: lugar de formação*, no qual sugere “pensar o educar” antes de tudo

como um “tornar-se presença”. Arte e criação quase nunca se constituem saberes “ensináveis” mas, antes, algo que se experimenta, de preferência no encontro, nas formas da copresença. Nesse sentido, estamos num terreno privilegiado, se queremos continuar fazendo da universidade território de experimentação e de invenção de modos de fazer, espaço para uma “liberação do trabalho como possibilidade de criação coletiva” (GUATTARI; NEGRI, 2017, p. 5) – jamais como espaço de arremetimento e de reprodução dos modelos de produção dominantes.

REFERÊNCIAS

BARTHES, Roland. **S/Z**. Lisboa: Edições 70, 1999.

BENJAMIN, Walter. O autor como produtor. BENJAMIN, Walter. *In: Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 120, 136.

BERNARDET, Jean-Claude. **Cineastas e imagens do povo**. São Paulo: Editora Brasileira, 1985.

BERNARDET, Jean-Claude. Vídeo nas aldeias, o documentário e a alteridade. *In: BERNARDET, Jean-Claude. Mostra vídeo nas aldeias: um olhar indígena*. Olinda: Vídeo nas Aldeias, 2006.

COMOLLI, Jean-Louis. A suspensão do espetáculo. *In: COMOLLI, Jean-Louis. Ver e poder – a inocência perdida: cinema, televisão, ficção, documentário*. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 2008. p. 186-97.

COMOLLI, Jean-Louis. Notes sur l'être ensemble. *In: COMOLLI, Jean-Louis. Corps et cadre: cinéma, éthique et politique*. Paris: Verdier, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FRESQUET, Adriana; MIGLIORIN, Cezar. Da obrigatoriedade do cinema na escola, notas para uma reflexão sobre a Lei 13.006/14. *In: Cinema e educação: a lei 13.006 Reflexões, perspectivas e propostas*. Belo Horizonte: Universo Produção, 2015.

GALLO, Silvío. A escola: lugar de formação. *In: SCARELI, Giovana (org.). Educação, culturas, políticas e práticas educacionais e suas relações com a pesquisa*. Porto Alegre, RS: Sulina, 2015. p. 191-205.

GUATTARI, Félix; NEGRI, Antonio. **As verdades nômades: por novos espaços de liberdade**. São Paulo: Autonomia Literária, 2017.

LAZZARATO, Maurizio. Art et travail. *In: LAZZARATO, Maurizio. Parachute Revue d'art contemporain*, Montréal, n. 122, avril./mai./juin, 2006.

LAZZARATO, Maurizio. **Signos, máquinas, subjetividades**. São Paulo: Edições Sesc/N-1 edições, 2014.

MIGLIORIN, C.; PIPANO, I.; GARCIA, L.; MARTINS, I. M.; GUERREIRO, A.; NANCHERY, C.; BENEVIDES, F. **Cadernos do inventar**: cinema, educação e direitos humanos. Niterói, RJ: EDG, 2016.

ROUCH, Jean. *Cinco imagens de Vertov* (prefácio para o livro *Dziga Vertov*, de G. Sadoul). *Contracampo* nº 60, 2004. Disponível em: <http://www.contracampo.com.br/60/cincoimagensdevertov.htm>. Acesso em 20/5/2022.

SAFATLE, Vladimir. **Maneiras de transformar mundos**: Lacan, política e emancipação. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2020.

O COELHO QUE COME REPOLHO VIRA REPOLHO?

ADRIANA FRESQUET

[...] pelo que pude perceber, em momento nenhum se constatava a hipótese de que o coelho que come repolho vira repolho.^[16] Pelo contrário, o que eu percebia, na realidade, usando essa imagem feliz de Piaget, o repolho é que vira coelho, sendo assimilado por ele.

Paulo Freire

Foi uma alegria imensa receber este convite para participar com um capítulo do presente livro destinado a celebrar o 10º aniversário da Licenciatura em Cinema da Universidade Federal Fluminense. Agradeço profundamente aos organizadores, Eliany Salvatierra, João Luiz Leocadio e Maurício Bragança, pela oportunidade de formular reflexões que surgem de atualizar memórias, desde o processo de criação da licenciatura, nas incontáveis vezes em que compartilhamos experiências, leituras, até outros saberes e práticas que nos permitiram imaginar o ensino de cinema nas escolas de Educação Básica.

Gostaria de começar com uma ideia bem simples, quase de senso comum, sobre a que venho refletindo há algum tempo, fundamentalmente a partir da emergente catástrofe ecológica global exposta radicalmente neste tempo pandêmico. Ela surge da pergunta acerca da relevância de formalizar o aprendizado de duas questões sobre as quais parece que todo mundo tem algum tipo de

¹⁶ Resposta mordaz e bem humorada oferecida por Piaget em resposta a um jornalista que o questionava apoiado em princípios behavioristas. Piaget afirmou: “Se os behavioristas tivessem razão, um coelho que só comesse repolho (estímulo – S) terminaria por transformar-se em um repolho (resposta – R); ora, o contrário é justamente o que ocorre: o repolho se transforma em coelho (assimilação)”. (FREIRE; GUIMARÃES; 2021, p. 39)

conhecimento existencial: educar e ver, fazer e compartilhar filmes ou produtos audiovisuais que chamaremos “cinema”, abusando do sentido expandido do termo. Isto é, cinema, também como fundamento de todo o audiovisual e como aposta e militância pela necessidade de reivindicar sempre, em cada texto e em cada fala, a necessidade de políticas públicas para preservar e digitalizar todo acervo audiovisual.

De fato, dificilmente alguém ousaria fazer uma cirurgia, obter um dente ou construir uma ponte de sofisticada engenharia sem ter feito um estudo profissional específico. Mas da experiência de educar e fazer imagens em movimento é frequente que todo mundo tenha alguma vivência própria. Educar parece ser parte de um fazer comum, reversível, contínuo, que guarda certa independência das instituições e formalidades. Tem a ver com a própria sobrevivência. Uma sistemática e intuitiva experiência de *adivinhação*, como afirma Rancière (2007, p. 28), quando reflete sobre o modo como aprendemos a língua materna: “observando e retendo, repetindo e verificando, associando o que buscavam aprender com o aquilo que já conheciam, fazendo e refletindo sobre o que haviam feito”.

Por outro lado, em relação ao “cinema”, e mais propriamente a todo o audiovisual, hoje (quase)^[17] todas as pessoas podem filmar, editar, compartilhar imagens em movimento. Desde o advento e barateamento dos dispositivos de captura e edição de imagens, da tecnologia móvel de comunicação e de conectividade à internet, tornou-se cada vez mais fácil o acesso, produção e compartilhamento audiovisual. Grande parte da população tem alguma experiência como espectadora e produtora de imagens em movimento. A paisagem muda a passos agigantados. Pesquisas recentes do Centro de Tecnologia de Informação Aplicada (FGVcia) da Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas (FGV EAESP) revelam que há 424 milhões de dispositivos digitais – computador,

¹⁷ Nesse quase ficam excluídas todas aquelas pessoas que carecem de dispositivos móveis de comunicação e/ou de conectividade, infelizmente. No final de junho de 2021, o Plenário do CNJ aprovou recomendação para que os tribunais garantam que essas pessoas excluídas digitalmente possam ter acesso às soluções tecnológicas, contando com suporte de servidores e servidoras. Aproximadamente, 20% dos lares brasileiros não teria acesso à internet. Artigo disponível em: <https://www.cnj.jus.br/excluidos-digitais-conselheira-participa-de-evento-sobre-acesso-a-justica/>. Acesso em: jan. 2022.

notebook, tablet e smartphone –, em uso no Brasil.^[18] Outro estudo mostra que Brasil ocupa o quinto lugar na relação de celulares por habitante.^[19] Esses celulares incluem a possibilidade de ver, produzir e compartilhar imagens e sons, tornando-nos, ao mesmo tempo, alvo de *controle e vigilância na dadosfera* (BEIGUELMAN, 2021a).

Se ainda cruzamos os conceitos de educar e ver e produzir audiovisual, não podemos fugir da reflexão do Juan Jorge Michel Fariña,^[20] quando afirma que um terço da população mundial hoje define seus valores e modeliza seu comportamento fortemente orientada pelos filmes e seriados disponíveis nas plataformas de *streaming*. Se esta hipótese fosse testada com novas pesquisas hoje, diante do processo de audiovisualização da educação e do cotidiano na “coronavida” (BEIGUELMAN, 2021b), seguramente essa porcentagem aumentaria bastante.

Precisamos, então, problematizar o que entendemos por educar e por ver (filmes e outros produtos audiovisuais), fazer e compartilhar imagens em movimento.

O QUE ENTENDEMOS POR EDUCAR?

No Dicionário da Real Academia Espanhola,^[21] encontramos cinco acepções para este verbo, derivado do verbo latino *educare*:

1. tr. Dirigir, encaminhar, doutrinar.
2. tr. Desarrollar o perfeccionar las facultades intelectuales y morales del niño o del joven por medio de preceptos, ejercicios, ejemplos, etc. Educar la inteligencia, la voluntad.
3. tr. Desarrollar las fuerzas físicas por medio del ejercicio, haciéndolas más aptas para su fin.
4. tr. Perfeccionar o afinar los sentidos. Educar el gusto, el oído.
5. tr. Enseñar los buenos usos de urbanidad y cortesía.

¹⁸ O estudo do Professor Fernando Meirelles está disponível em: <https://portal.fgv.br/noticias/brasil-tem-424-milhoes-dispositivos-digitais-uso-revela-31a-pesquisa-anual-fgvcia>. Acesso em: jan. 2022.

¹⁹ Disponível em: <https://exame.com/pop/brasil-e-um-dos-cinco-paises-com-maior-numero-de-celulares-mostra-ranking/>. Acesso em: jan. 2022.

²⁰ Fragmento da entrevista gravada com o coordenador do Instituto de Investigações: Cinema, Ética e Direitos Humanos da Universidade de Buenos Aires, disponível em: www.cinenaescola.org/entrevistas. Acesso em: jan. 2022.

²¹ Disponível em: <https://dle.rae.es/educar>. Acesso em: jan. 2022.

Nesta derivação latina, prevalece a ação de outra pessoa, educadora, movida por intencionalidades, indica ação externa em direção ao interior da pessoa. Mas educar também tem outro uso latino na sua raiz, *educere*, que significa dar à luz, levar de dentro para fora, trazer à luz uma ideia. Ambas expressam uma inegável e intensa interação com mundo e com si próprio, constituída na experiência social. Provavelmente a indigência ao nascer explique essa radical necessidade de outros seres humanos para permanecermos vivos. [22] E, de fato, nossa chegada ao mundo é decisiva de boa parte do rumo da nossa vida.

Para aprofundar este começo de definições, uma obra de Paulo Freire ainda vigente, *Educar com a mídia. Novos diálogos sobre a educação*, nos convida a considerar o cinema como mídia artística e/ou como arte midiática. As reflexões do mestre pernambucano sobre comunicação, televisão, jornalismo, rádio e mídia impressa têm sintonia surpreendente com as mídias digitais na era do *capitalismo de vigilância*, segundo Shoshana Zuboff (2020), nesta época de *luta por um futuro humano na nova fronteira do poder*.

Para o grande pensador da educação brasileira, há duas questões em relação à educação com as “novas tecnologias”, como se deram em chamar naqueles anos às mídias em geral. A primeira consiste na relevância de atender à emergência dessas tecnologias, do ponto de vista da educação, ainda nos primeiros anos da década de 1980: “Uma das coisas mais lastimáveis para um ser humano é ele não pertencer ao seu tempo. E se sentir assim, um exilado do seu tempo” (FREIRE; GUIMARÃES, 2021, p. 35). Com esta afirmação, ele já nos antecipa sua posição, que não endeusa nem demoniza a tecnologia na educação, mas nos convoca a nos informar e assumir um compromisso ativo desde o âmago do nosso tempo. A segunda enfatiza:

²² Dois filmes decisivos para pensar a dimensão histórica, social e cultural do desenvolvimento: *O garoto selvagem* (François Truffaut, França, 1969) produzido a partir dos dois relatórios do médico Jean Itard ao Ministério Público Francês, em 1800 e em 1807, sobre as mudanças no desenvolvimento e aprendizado de Victor de Aveyron. Assim foi chamada esta criança, encontrada com aproximadamente 11 anos, na campina francesa, onde vivia apenas em companhia de animais e comendo raízes, pássaros e frutas. O outro filme é *O Enigma de Casper Hauser* (Werner Herzog, Alemanha Occidental, 1974), uma adaptação livre da história do livro *Casper Hauser oder die Trägheit des Herzens*, publicado em 1908, por Jakob Wasserman, que relata a vida de um garoto que viveu isolado, em cativeiro, até os 16 anos, também no século XIX.

O problema é de novo este: quem tem o poder sobre os meios de produção? Até que ponto um meio desse, a televisão, por exemplo, se constitui uma rede monopolista? Enquanto monopólio de um certo grupo de força, de poder, o risco que você tem, que a sociedade inteira tem, é o de ficar manipulada pelos interesses de quem detém o poder sobre esse meio de comunicação. (*ibid.*, p. 37)

Dessa preocupação germinal, identificada na potência da televisão e do rádio para a comunicação e educação de grandes massas, até a nossa atual revolta diante da monstruosa GAFAM – que nucleia Google, Amazon, Facebook, Apple e Microsoft –, seriamente abordada pelo Observatório *Educação Viglada*,^[23] existe apenas uma eclipse de umas poucas décadas, que não perde o espírito da suspeita. Trata-se de uma educação viglada, e também submetida, junto com toda a sociedade, ao consumo de bens e serviços, gerando novas formas de escravidão e *obediência inconsciente* (MERLIN, 2019). Viramos, assim, seres regidos pelo consumo ou, ao dizer de Krenak, o etnônimo com o que de Davi Kopenawa^[24] se refere aos brancos é “povo da mercadoria”, isto é, aquelas pessoas que se definem pelas coisas (CASTRO, 2021).

O QUE ENTENDEMOS POR CINEMA E AUDIOVISUAL EM SENTIDO AMPLO (VER, FAZER E COMPARTILHAR AUDIOVISUAL)?

Pareceria óbvio dizer que ninguém precisa aprender a ver filmes. *O espectador emancipado* de Rancière aprofunda justamente a legitimidade da experiência singular de qualquer pessoa como espectadora das obras. Anita Leandro já antecipava, em um artigo de 2001, que a pedagogia está nas próprias imagens, e não em qualquer mediação possível que se faça delas. Fazer e compartilhar produtos

²³ Observatório Educação Viglada é uma iniciativa de divulgação científica de pesquisadores acadêmicos e de organizações sociais cujo objetivo é coletar e divulgar informações sobre a plataforma da educação pública no Brasil e na América do Sul e incentivar o debate na sociedade em relação aos seus impactos sociais e educacionais. É uma ação da Iniciativa Educação Aberta. Plataforma disponível em: www.educacaovigliada.org. Acesso em: jan. 2022. Participe!

²⁴ Davi Kopenawa Yanomami, nascido em 1956 em Amazonas, é um escritor, xamã e líder político yanomami. Atualmente, é presidente da Hutukara Associação Yanomami, uma entidade indígena de ajuda mútua e etnodesenvolvimento. Mais informação disponível em: <https://www.socioambiental.org/pt-br/tags/davi-kopenawa-1>. Acesso em: jan. 2022.

audiovisuais talvez seja um pouco menos óbvio, mas de todo modo hoje é bastante possível realizá-lo de forma amadora.

Lembremos, também, que nos primórdios da história do cinema ninguém tinha como estudar audiovisual para encarar as câmeras. Alice Guy tomou uma câmera emprestada do seu chefe, Gaumont, e começou a ensaiar narrativas audiovisuais bem antes que Georges Méliès. Gabriel Veyre foi contratado pelos irmãos Lumière para introduzir o cinematógrafo nas Américas e em outros locais, justamente por ser farmacêutico e ter conhecimentos de química, indispensáveis para o tratamento da película no século XIX. O engenheiro Salvador Toscano, no México, foi diretor, produtor e distribuidor de cinema, dando início a uma forte tradição de grande penetração cultural em outros países de América. Lucino Visconti se tornou uma grande referência para o cinema italiano e mundial tendo sido suboficial de cavalaria no serviço militar e depois tomado conta da cavalaria de sua rica família. E ainda os irmãos Affonso e Paschoal Segretto, na virada do século XIX para o XX, se ocupavam do rubro que hoje chamaríamos de entretenimento e, mesmo assim, temos registros de ter sido Affonso, quem fez a primeira tomada em terras (ou águas) brasileiras, quando voltava de navio em 1898, com o cinematógrafo recém comprado em Nova York.

Ao menos essa é, até agora, considerada a primeira filmagem rodada no Brasil, intitulada *Fortaleza e navios de guerra na Baía de Guanabara*, que teria sido exibida no *Salão de Novidades Paris no Rio*, conforme publicação jornalística, pois não há rastros da película (RAMOS; MIRANDA, 2000). Então, por que nos preocupar com a linguagem e a história do cinema e do audiovisual e suas pedagogias? Para que uma licenciatura? Por que o cinema e o audiovisual, em sentido mais amplo, deveriam ser aprendidos na escola?

Pois bem, também acredito que existe uma experiência forte e singular na relação de qualquer pessoa com as obras. Porém, sou testemunha da riqueza perceptiva que significa educar a mirada nesses quase vinte anos de formação docente e de colocar bebês, crianças e jovens, adultos e idosos em contato com o acervo da Cinemateca do MAM-Rio, e certa iniciação audiovisual nas Escolas de

Cinema CINEAD^[25] criadas em escolas públicas. Se parafrasear o poeta Manoel de Barros (2008), ampliamos o ato de ver no gesto de *ver, rever e transver* filmes (FRESQUET, 2020), a potência pedagógica da exibição incorpora gestos de percepção atenta, aberta, coletiva, mas também evocativa e inventiva. Em outras palavras, uma certa percepção *háptica* do ver, ao dizer de Virgínia Kastrup,^[26] pois nela somos “tocados” por imagens e sons, indo além da simples reconhecimento pautada pelo *entulho representacional* (informações fechadas, julgamentos prévios, preconceitos etc.).

Mas por que aprender cinema e outras formas do audiovisual na escola, que lugar é esse?

Remontando-nos à etimologia, publicações dos professores belgas Masschelein e Simons (2014) nos apresentam a escola como tempo livre e espaço público. A partir da palavra grega *skholé*, que significa literalmente tempo livre; das palavras latinas *scholae*, lugar ou estabelecimento público destinado ao ensino; e *otium*, ócio, negado pelo *neg-otium*, negócio, os autores afirmam a possibilidade de, por algumas horas, nos liberarmos das exigências do mercado, para poder gerar outras filiações e, em alguma medida, vivenciar algo que possa começar uma e outra vez.

Dentro dessa concepção, o cinema aparece como alargador de experiências, quando respiramos brevemente a intensidade da história do outro, transformando-a numa vivência do comum. É também um convite a abandonar o ponto de vista universal e a assumir a implicação subjetiva em cada ato de ver e dar a ver, como tomada de posição pedagógica, ética e política, diante dos regimes visuais configurados historicamente. Seguindo a Hannah Arendt, como uma das principais referências, eles identificam a escola como um tempo e um lugar onde é possível suspender, [e suspeitar (GRAZINOLI, 2021), por algum tempo, as próprias determinações do nascimento. Essa possibilidade de suspensão e suspeição abre possibilidades

²⁵ Disponível em <https://cinead.org/escolas-de-cinema/>. Acesso em: jan. 2022.

²⁶ Verbete H háptico do *Abecedário de Virgínia Kastrup: Cartografias da Invenção*. Disponível em: [www.cinead.org/Abecedários/Virgínia Kastrup](http://www.cinead.org/Abecedários/Virgínia%20Kastrup). Acesso em: jan. 2022.

para o ensinar, aprender e inclusive desaprender, reaprendendo outros conhecimentos, afetos e valores.

A escola surge, assim, como a principal, se não a única, possibilidade de interrupção do condicionamento radicalmente imposto pela nossa origem; inclusive para descontinuar questões cotidianas, tais como deixar de ser a primeira sempre (para uma criança que é filha única), ou ter sua vez garantida numa roda em que todo mundo tem vez (para uma criança dessas que, infelizmente, nem sempre tem vez). A escola emerge como um tempo e um lugar para pensar sobre o que vivemos e o que sonhamos, verificando se nossas experiências e sonhos se afastam do bem comum. A escola pode virar uma trincheira para desacelerar o mundo, resistir e reexistir às imposições que identificamos e ficar alerta para aquelas que não percebemos.

ENTÃO, PARA QUE EDUCAR E ENSINAR A VER, FAZER E COMPARTILHAR FILMES?

Quando criamos o projeto piloto da primeira escola de cinema CINEAD no Colégio de Aplicação da UFRJ, com o apadrinhamento do grande Nelson Pereira dos Santos, em 2008, e em outras escolas públicas, em 2012, a realidade era muito diferente. Assistíamos a filmes nas escolas e na Cinemateca do MAM-Rio, produzíamos exercícios, ensaios audiovisuais e somente os compartilhávamos nos poucos festivais de audiovisual escolar. Hoje, o compartilhamento de imagens ocupa uma dimensão tão importante quanto a produção. De fato, devemos a possibilidade de compartilhar imagens estáticas e em movimento a Nasir Ahmed,^[27] sem a sua contribuição não existiriam plataformas de comunicação, educação remota, nem plataformas de *streaming*.

O audiovisual tem atravessado a educação de tamanha forma neste período pandêmico que dificilmente desaparecerá, mesmo quando as aulas retornarem integralmente presenciais. Mas, na-

²⁷ Engenheiro eletrônico e pesquisador indiano invisibilizado na história da tecnologia, que criou o algoritmo da *Transformada de Coseno Discreta*, finalizou seu doutorado na Universidade do Novo México, em 1974, numa época em que a tecnologia digital ainda estava nos seus primeiros passos. Ele acaba de ser filmado pela primeira vez, numa entrevista realizada em janeiro de 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=nNmREQIF4Ik>. Acesso em: jan. 2022.

quela fabulosa descoberta dos anos 1970, mal podiam se entrever todos os riscos relativos à nossa privacidade no *Metaverso*. Esta expressão é utilizada para indicar um mundo virtual que tenta replicar a realidade por intermédio de dispositivos digitais. Por se tratar de um espaço coletivo e virtual compartilhado, constituído pela soma de realidade virtual, realidade aumentada e Internet, todo mundo fica exposto na sua privacidade sem ter, em muitos casos, a mínima consciência das consequências desse fenômeno.

Por isso, a relação entre o audiovisual e a educação, em todas suas formas possíveis, precisa criar alternativas de descontinuidade nesse novo formato colonizador e se reinventar em ações coletivas, colaborativas, solidárias e sustentáveis. Assim, os cursos de pedagogia e as necessárias licenciaturas em cinema são espaços e tempos específicos para fazer recortes dos saberes e práticas necessários, incorporando cada vez mais o diálogo entre os acervos audiovisuais (de diferentes tempos, épocas, gêneros, amadores, clássicos) com a própria produção de conhecimento.

Essa demanda significa tornar público o que já é de todos e investir em políticas públicas de preservação e acesso à produção audiovisual. Urge introduzir e sofisticar práticas que permitam driblar o clássico binômio “documentário-ficção”, para narrativas audiovisuais mais próximas das artes visuais, da música, da poesia, das pedagogias do deslocamento da videoarte. Significa também a necessidade de multiplicar cursos que propiciem o encontro do antigo com o novo, do saber canônico com os aprendizados de rua que, fundamentalmente, nos permitam cada vez mais, fugir dessa produção apelativa e manipuladora que circula largamente nas plataformas de *streaming*. Espaços de educação formal são necessários para problematizar como Georges Méliès^[28] ou um aplicativo como o *TikTok* produzem mágicas similares, suas possibilidades e limites. Pois, de fato, as pessoas, inclusive crianças, têm acesso a esses recursos e se comunicam usando cada vez mais este tipo de linguagem.

²⁸ Conta a lenda que, por um acaso, o cinematógrafo de Georges Méliès empenou enquanto passava um bonde e retomou a gravação quando um carro fúnebre já estava no seu lugar. Ao projetar o filme, o bondinho virou carro fúnebre (BERNARDET, 1980).

Não podemos fugir aos imperativos do nosso tempo, como nos lembra Paulo Freire.

O filósofo da tecnologia chinês Yuk Hui traz uma das reflexões contemporâneas mais relevantes para pensar a especificidade da educação e do audiovisual no momento, ele incorpora o diálogo com autores representantes da virada antropológica, tais como Eduardo Viveiros de Castro, Bruno Latour, entre outros. Seu conceito de *tecnodiversidade* não reconhece a tecnologia como algo universal, neutro, separada do humano e se refere a uma multiplicidade de *cosmotécnicas*. Isto é, tecnologias desenvolvidas em contextos locais, particulares, regidas por valores, epistemologias e formas de existência próprias. Elas podem, segundo o pesquisador, produzir saídas para a atual crise ecológica, política e social do mundo (HUI, 2020). Isso significa derrubar o mito, recorrente em educação, que atribui a dimensão ética da tecnologia estritamente à sua aplicação.

Podemos imaginar outros modos de estar no mundo? Como seria nossa sociedade se os 60 milhões de pessoas que habitavam as Américas ao redor de 1492 – praticamente a mesma população da Europa na época –, que falavam cerca de 1.200 idiomas diferentes, tivessem conseguido sobreviver à barbárie da invasão colonizadora? Recentes pesquisas divulgadas pela BBC Brasil^[29] revelam que somente a América do Sul abrigava cerca de 25 milhões de pessoas e entre elas 8 a 10 milhões estariam na região amazônica. Estudos antropológicos e arqueológicos indicam que não eram somente povos nômades, muitos deles eram grupos estabelecidos em grandes centros, mas não eram cidades de pedras como as dos Incas, Maias ou Mexicas.

Na região onde hoje está o Parque Indígena do Xingu, por exemplo, havia um tipo de urbanismo diferente, em que as pessoas habitavam áreas que se misturavam com as florestas, em um sistema absolutamente sustentável, que não deixa rastros, não resiste ao passo do tempo. Daí a falta de suficientes vestígios arqueológicos.

²⁹ Como realmente era a América antes da chegada de Colombo? Recente pesquisa da BBC Brasil, divulgada em 4 de novembro de 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SSV1YvTarck>. Acesso em: jan. 2022.

Ao que parece, essas cidades eram habitadas por milhares de pessoas que se relacionavam com a floresta de modo a suprir necessidades alimentícias e habitacionais, mas sem devastá-la. Um verdadeiro sonho de projeto urbano sustentável!

Na Amazônia boliviana, justo na fronteira com o Brasil, as culturas dos *Llanos de Moxos* construía plataformas de cultivos elevadas de até 30 metros de altura e centenas de metros de comprimento rodeadas por trincheiras de mais de 240 hectares, para defendê-las sabe se lá do que ou de quem. Estas pesquisas apontam para imaginarmos que existiram grandes populações organizadas, pois era preciso movimentar muita mão de obra para obras tão monumentais. O fato de se tratar de monumentos de “terra”, e não de pedra, fala de *cosmotécnicas* sustentáveis, muito mais evoluídas do que as que trouxeram os invasores.

Exemplo disso foi o que aconteceu na cidade de Tenochtitlán, a cidade Mexica ou Azteca, maior do que Paris, que já possuía água potável e saneamento básico quando chegaram os espanhóis no século XV. Ela foi criada sobre um lago com um sistema de canais que conseguia drenar perfeitamente as águas em período de chuvas. Com a chegada dos colonizadores, entre outras destruições, substituíram os canais por outros de tecnologia hidráulica hispânica, e assim a “cidade do México” passou a ter mais enchentes e frequentes surtos de tifo.

Os Maias, pela sua parte, foram um dos quatro povos do planeta a desenvolverem um sistema de escrita de maneira independente. Suas impressionantes contribuições na matemática e na astronomia surpreendem pesquisadores até hoje. Imaginemos as *cosmotécnicas* administrativas do povo Inca, que se estendia desde Peru até a cidade de Mendoza, pelos Andes: um império de uma extensão somente comparável ao império romano! Incluía muitas obras públicas como estradas e pontes além de censos precisos de populações e produtos usando o *quipus*, dispositivo feito com cordões de lã em que se faziam nós de diferentes tamanhos, que lhes permitia quantificar e registrar informação.

Do ponto de vista político, também têm sido descobertos modos de vida social que impressionam pela vanguarda e solidariedade. Na América do Norte, por exemplo, alguns povos se assentavam em estruturas menos monumentais e mais igualitárias. Os *Haudenosaunee*, por exemplo, se organizavam em confederações e se reuniam para ajudar-se mutuamente. Colocavam restrições ao poder da autoridade, tinham um conselho de defina leis em que homens e mulheres participavam das decisões importantes para a comunidade, inclusive em relação à guerra. Algo assim como uma democracia sem partido em uma época em que Europa era governada por monarquias absolutistas em sociedades radicalmente desiguais. Existiam também as *culturas-pueblo*, em que povos diferentes e politicamente independentes se auxiliavam em situações de emergência, seca, fome e formavam temporariamente comunidades multiculturais.

Seguindo os estudos citados podemos imaginar as diversas *cosmotécnicas* que os povos ameríndios teriam nos legado se não tivessem sido devastados. E surge, assim, outra hipótese: licenciaturas e escolas são territórios férteis de produção de *cosmotécnicas* para o ensino e a produção audiovisual.

Cosmotécnicas como as de Alicia Vega, por exemplo, com seus *Talleres* [oficinas] *de cine*, estupendamente capturadas pelas câmeras de Ignacio Agüero em *100 niños esperando um tren*,^[30] constituem alternativa singular no ensino audiovisual. Ensino este que aposta na dimensão analógica e física das imagens em movimento, cartografado por Alicia Vega em 3 livros escritos a mão, em letra cursiva, em 2021, aos 90 anos, sobre *Linguagem, Filmes e Doze Jogos*.

Algo parecido poderíamos dizer de Aldana Loiseau, que produz suas animações com a argila da *Quebrada de Humauaca*, no noroeste da Argentina, em homenagem constante à *Pacha Mama*.^[31] E também dos grupos comunitários audiovisuais mexicanos, tais como *Custódios do Arquipélago*, *Spora*, *Inana*, *Rede Xalapenha de Cineclubes*, *La Sandia Digital*, *JEQO* (Espaço de aprendizagem autogestivo de cinema comunitário feminista de *Abya Yala*), *Oaxacaç* (laboratório de

³⁰ *100 niños esperando um tren* (Ignacio Agüero, Santiago de Chile, 1988).

³¹ Exemplo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=M6bws7azRSQ>. Acesso em: jan. 2022.

cultura audiovisual feminista), *La Sandia Digital*, entre outros, que compartilham seus trabalhos no FICTERRA (Festival Itinerante de Cinema Comunitário da Terra); sem esquecer as *cosmotécnicas* que se desenvolvem nas províncias cubanas com o Projeto *Cámara Chica*, congregados pela UNIAL (*Universo Audiovisual de la Niñez Latinoamericana y Caribeña*), em colaboração com o ICAIC (*Instituto Cubano de Arte e Indústria Cinematográfica*) e o *Instituto de Investigación Cultural Juan Marinello*. Lembrando ainda do CINEDUCA, que em Uruguai faz parte do Conselho Nacional de Educação, como uma célula de formação permanente para todos os níveis de ensino, aberto à demanda de instituições, grupos ou pessoas interessadas. Estas, entre tantas outras, constituem referências de novas *cosmotécnicas* para ensinar audiovisual em escolas e universidades, ampliando nosso olhar para o nosso tempo e para nossa terra.

Enfim, o coelho que come repolho continua coelho, mas o repolho já virou coelho faz tempo. Hoje o cérebro do coelho pode se conectar a máquinas que lhe permitem incorporar imagens que nunca viu, isto é, aquelas que podem ler e escrever no cérebro, como as que já têm industrializada a *Neuralink* (dispositivos cérebro-cérebro e cérebro-máquina).^[32] Muito antes, a arte se antecipara à ciência, nesse sentido, com romances como *Neuromancer*^[33] ou filmes como *Matrix*.^[34] E agora o Chile sai na dianteira com uma lei de proteção da privacidade cerebral^[35] e com a reformulação de todo seu currículo escolar, pouco tempo depois de iniciada a pandemia.

³² [...] “junto a la ciencia más avanzada del planeta, el Senado elaboró un proyecto de ley para regular las neurotecnologías directas, aquellas que pueden ‘leer o escribir’ en los cerebros humanos. Elon Musk ya ha industrializado con Neuralink, que son dispositivos cerebro-cerebro o cerebro-máquina”. Disponível em: <https://www.senado.cl/proteccion-de-los-neuroderechos-a-un-paso-de-pasar-a-segundo-tramite>. Acesso em: jan. 2022.

³³ *Neuromancer* é um romance do gênero *cyberpunk*, escrito por William Gibson e publicado em 1984, que ganhou três prêmios de ficção científica: Nebula, Hugo e Philip K. Dick.

³⁴ *The Matrix* (Dir. Lana Wachowski e Lili Wachowski, EUA, 1999).

³⁵ Desde 2019, o Chile vem discutindo sobre os “neurodireitos”, ou sobre a privacidade cerebral na progressiva relação da interface cérebro/máquina em tempos de altos investimentos na inteligência artificial, que foi aprovada como lei em setembro de 2021. A lei, inédita no mundo, estabelece que o desenvolvimento científico e tecnológico estará a serviço das pessoas e que respeitará a vida e a integridade física e psíquica. Disponível em: <https://www.uchile.cl/noticias/156392/neuroderechos-la-discusion-por-la-privacidad-mental>. <https://www.diarioconstitucional.cl/2021/11/24/proteccion-de-los-neuroderechos-inedita-legislacion-va-a-la-sala-del-senado/>Acesso em: jan. 2022.

Não é casual que um país que tem quase todo seu acervo audiovisual conservado e digitalizado tenha podido com relativa simplicidade sistematizar, de forma orgânica, a inclusão maciça do audiovisual chileno no currículo escolar ^[36] diante da emergência da educação remota aos primeiros meses de isolamento pandêmico. Hoje, quase mil entradas aparecem quando abrimos os *Documentos Curriculares* desse país e fazemos uma busca usando exclusivamente a palavra cinema. Isto é, esse número se amplia se diversificamos as buscas usando outras palavras desse campo semântico (audiovisual, cinematografia, película, etc.). Por sinal, o povo chileno, neste ano, nos deu aulas de educação, direito e política!

E com essa inspiração chilena, à qual podemos incorporar a revolução dos pinguins – ^[37] manifestações de secundaristas –, que inspiraram as ocupações no Brasil em 2015, ^[38] é que nos encaminhamos para o final desta reflexão. Precisamos ensinar na escola o que consideramos essencial e intransmissível de outro modo que não seja presencial e coletivo. Isto é, garantir esse tempo livre em um espaço público, onde possa acontecer esse encontro direto das crianças e jovens com as obras cinematográficas e audiovisuais. Uma experiência singular e ao mesmo tempo coletiva, pela importância de acontecer em *grupos*, que não é o mesmo que conjunto de pessoas. Afirmamos a necessidade de escolas como contextos que descontinuem as determinações do nascimento e abrem novas possibilidades de *cosmotécnicas* de aprendizado num mundo que já não gira mais somente sobre seu eixo, e sim avança em descida, no infinito *scroll*down dos aplicativos e redes sociais, interagindo com ícones do capitalismo *fofinho* (BEIGUEILMAN, 2021a). Corações como *likes*, carinhas sorridentes, beijos e olhos piscantes nos distanciam cada vez mais do olho no olho, do sorriso, do encontro e nos relacionam virtualmente mediante interações “fofas”.

³⁶ Disponível em: <https://www.curriculumnacional.cl/portal/Documentos-Curriculares/>. Acesso em: jan. 2022.

³⁷ Sugiro assistir o documentário *A revolta dos pinguins*, de Carlos Pronzato, 2007. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kYzkDqL56yw>. Acesso em: jan. 2022.

³⁸ Sugiro assistir o documentário *Isso aqui vai virar o Chile*, de Carlos Pronzato, 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LK9Ri2prfNw>. Acesso em: jan. 2022.

Quo vadis? A preocupação com o destino do planeta e da humanidade continua a ser a grande questão, da qual não podemos nos furtar e que traz a “responsabilidade docente” como argumento vital na educação formal. Entre tantos outros, filmes como *Melancolia*^[39] ou *Não olhe para cima*,^[40] lançado estrategicamente pela Netflix em pleno Natal 2021, podem promover importantes debates no espaço familiar e social. Porém, escolas e universidades constituem um espaço decisivo para pensar outras possibilidades de existência humana a partir da linguagem do cinema. Imaginar coletivamente o fim de uma certa ideia de humanidade e, aos poucos, minar a distinção latouriana entre “humanos” e “terranos”, incluindo nesses segundos os humanos e não humanos cuja existência é uma mera forma de resistência e assim adiar o fim do mundo, como sugere poética e politicamente Ailton Krenak. “Adiar o fim do mundo é necessário porque um *outro* fim do mundo é possível... O fim, por exemplo, daquele *outro mundo* suscitado pela negação deste mundo – o mundo melhor que imaginamos estar construindo sobre as ruínas deste mundo” (CASTRO, 2021, p. 227).

Universidades e escolas precisam cuidar de forma sistemática da dimensão ética da educação audiovisual para que nunca mais sejam produzidos filmes como alguns dos de Gabriel Veyre em Vietnã^[41] e no México.^[42] Os conhecimentos de química não foram, não são, nem serão nunca suficientes para filmar o mundo. Colocar uma câmera diante do real é um ato de responsabilidade social, estético, político, ético e pedagógico. Recomendamos assim, para melhor educar e ensinar a ver, fazer e compartilhar filmes, uma formação específica, que não se furte ao seu tempo e que esteja sempre alerta ao poder manipulador travestido de formas de lazer.

Segundo Dussel (2017), na época da informação “sem fim” do arquivo para-humano da cultura, talvez a escola seja esse lugar onde se possa aprender a cortar, a se deter, a criar uma série distinta, a

³⁹ (Dir. Lars Von Trier; França, Alemanha, Dinamarca, Suécia, 2011)

⁴⁰ (Dir. Adam McKay, EUA, 2021)

⁴¹ *Crianças vietnamitas*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WE9vxI9VQ0U>. Acesso em: jan. 2022.

⁴² *O duelo*. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Vndfi_cBIH8. Acesso em: jan. 2022.

exercitar a atenção. Para a autora argentina, o elogio da precariedade da escola passa por:

“apreciá-la, cuidar dela, expandi-la para que a mesma não se estabilize nem no efêmero, nem no descartável, mas se mantenha como uma condição vital de montagem que está sempre à beira da destruição, mas também em movimento, aberta, capaz de apresentar o mundo e de ajudar a criar outras montagens imaginando outros futuros”. (DUSSEL, 2017, p. 109)

A autora também nos convida a recuperar o significado original da palavra tela, dispositivo fundamental do cinema, como estrutura de metal usada perto das lareiras para evitar que as faíscas do fogo caíssem sobre as pessoas, móveis, pisos de madeira; de modo a ressignificar a possibilidade dela também nos proteger. ^[43]

Walter Benjamin nos ensinou que toda miniatura torna qualquer objeto um brinquedo. Na escola, “miniaturas do saber” são “colocadas sobre a mesa” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014) permitindo que a relação de ensino-aprendizagem aconteça assim, brincando. E hoje, neste mundo que multiplica e compartilha audiovisual em um fluxo alucinante, a escola pode se tornar uma espécie de mesa de montagem (ou ilha de edição) onde organizarmos, cortarmos, retardarmos e fabularmos com o real, convidando a participação ativa de toda a comunidade escolar. Precisamos fazer da escola um campo aberto à profanação e à suspeita e, com linguagens novas, duvidar daquilo que já se conhece, inclusive nossas próprias crenças e certezas. A educação audiovisual nos desafia a pensar tecnologias de fuga ao que está dado colocando junto e confrontando saberes e práticas consolidados com aqueles que surgem pelas margens do sistema, que escapam as intencionalidades pedagógicas da educação formal.

Assim, o coelho não vira repolho, mas apenas uma parte do repolho vira coelho, outra volta à terra para adubar outros repolho que alimentarão outros coelhos. Talvez o cinema seja coelho e nós sejamos repolho. Mas o coelho nunca consome todo o repolho e o re-

⁴³ Disponível em: <https://universoproducao.com.br/cineop2020/noticia/desafio-na-pandemia-e-enfrentar-a-seducao-das-telas-como-desviadoras-de-atencao-defende-educadora-mexicana-ines-dussel/>. Acesso em: jan. 2022.

polho acaba se reconfigurando, de alguma forma, em condição para a sua própria subsistência. Algo de nós sempre escapa à tentativa de formalizar da linguagem. Talvez porque além do cinema ser linguagem ele é, sobretudo, língua, sotaque.

REFERÊNCIAS

- BARROS, Manoel. **Livro sobre o nada**. Rio de Janeiro: Ed. Record, 2008.
- BEIGUELMAN, Giselle. **Políticas da imagem: vigilância e resistência na dadosfera**. São Paulo: Ubu, 2021a.
- BEIGUELMAN, Giselle. Coronavida? O pós-pandêmico é agora. In: PÁL PELBART, Peter; MUNIZ FERNANDEZ, Ricardo (coord.). **Pandemia Crítica: inverno 2020**. São Paulo: SES-C/N-1 edições, 2021b. p. 46-51.
- BERNARDET, Jean-Claude. **O que é o cinema?** Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 1980. v. 9.
- CASTRO, Eduardo Viveros de. Posfácio a ideias para adiar o fim do Mundo, de Ailton Krenak. Em: Vários Autores, coordenado por Peter Pál Pelbart, Ricardo Muniz Fernandes. (...) **Pandemia Crítica inverno 2020**. São Paulo: n-1edições, 2021.
- DUSSEL, Inés. Sobre a precariedade da escola. In: LARROSA, Jorge (ed.). **Elogio da escola**. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2017. p. 87-111.
- FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Educar com a mídia: novos diálogos sobre educação**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.
- FRESQUET, Adriana. Ver-rever-transver: una aproximación a los motivos visuales del cine y al plano comentado, entre otros modos de ver cine en la escuela. Saberes y prácticas. **Revista de Filosofía y Educación**, v. 5, n. 2, p. 1-19, 2020.
- GRAZINOLI, Daniele. **Cinema skholeiro: experimentação do tempo infância na Educação Infantil**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ, Rio de Janeiro, RJ, 2021.
- HUI, Yuk. **Tecnodiversidade**. São Paulo: UBU, 2020.
- LEANDRO, Anita Matilde. Da imagem pedagógica à pedagogia da imagem. **Comunicação & Educação**, v. 21, p. 29-36, 2001.
- MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública**. 2. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2014.
- MERLIN, Nora. **Mentir y colonizar: obediencia inconsciente y subjetividad neoliberal**. Buenos Aires: Letra Viva, 2019.
- RAMOS, Fernão Pessoa; MIRANDA, Leila. Figueiredo de (orgs.). **Enciclopédia do cinema brasileiro**. São Paulo: SENAC, 2000.
- RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**. Cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2007.

RANCIÈRE, Jacques. **O espectador emancipado**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

ZUBOFF, Shoshana. **A era do capitalismo de vigilância**: a luta por um futuro humano na nova fronteira do poder. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2020.

NARRATIVAS DO FAZER AUDIOVISUAL NA ESCOLA: ENCONTROS COM A EDUCAÇÃO E COM AS INFÂNCIAS

LIANA LOBO

PRÓLOGO

Cuidada pelas mulheres de uma numerosa família baiana, na infância compartilhada com minha irmã inventei mundos trepada em árvores, armários e redes. Mimetizava os trejeitos disciplinadores das professoras e brincava de dar aulas de magia para meus bichinhos de pelúcia. Amava a escola e não faltava nem mesmo quando estava doente. Ainda assim, parte da minha educação se fez em casa, com os VHSs criteriosamente selecionados por minha mãe, a que assisti repetidas vezes nas tardes longas. Depois, com os DVDs das videolocadoras – cheios de extras que mostravam os bastidores de produção dos meus filmes favoritos – apaixonei-me pelo Cinema.

Em 2013, alcei voo para Niterói para estudar Cinema e Audiovisual na Universidade Federal Fluminense (UFF), entrando na segunda turma da Licenciatura. O curso era novo, incerto e provocador. Curiosa, comecei a cursar esta graduação que inusitadamente confluía dois amores meus: O Cinema e a Educação. Foi assistindo, conversando e fazendo audiovisual coletivamente no espaço educativo da sala de aula que conheci uma forma de se relacionar com o audiovisual que é para mim mais significativa, carinhosa e divertida do que a crítica e a realização da indústria cinematográfica. Encontrei na Educação Audiovisual um espaço de diálogo, criação e afeto.

A partir de 2019, ingressei via concurso público no Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais (CP/UFMG) para ofertar especificamente Audiovisual nas aulas de Arte do ensino

fundamental da Educação Básica da UFMG. Assim, estou atualmente pesquisando os encontros com a Educação Audiovisual vivenciadas pelas crianças e por mim com a implementação da linguagem Audiovisual no currículo de Arte do CP/UFMG. Este tipo de pesquisa é denominado “pesquisa-ensino” (ZAIDAN *et al.*, 2018) e reconhece, na experimentação e reflexão dos saberes da própria prática, produção de conhecimento sobre ensino-aprendizagem, neste caso sobre ensino-aprendizagem de Audiovisual.

Ao longo dos anos de 2019, 2020 e 2021, levei em consideração o encontro com as crianças e adolescentes nas aulas de Audiovisual, o diálogo com os demais docentes de Arte, e a revisão bibliográfica do campo Cinema-Educação^[44] para sintetizar três fundamentos do que tem sido a Educação Audiovisual no CP/UFMG: (1) Apreciar e criar de forma indissociável, conhecendo e experienciando processos de criação audiovisual; (2) Ser convidado a observar, escutar e expressar o mundo comum, o do outro e o mundo de si mesmo; (3) Participar de projetos audiovisuais de autoria coletiva, com inclusão, autonomia e protagonismo. Estes três fundamentos vêm possibilitando que o ensino-aprendizagem em Audiovisual não assuma um formato padronizado e focado em conteúdos ou técnicas específicas, buscando uma Educação Audiovisual que promova maneiras atenciosas, estéticas e coletivas de criar arte e se relacionar com o mundo.

UMA CAIXA CHEIA DE RECORTES

Há um luto. Um luto pela destruição dos modos de vida e mundos possíveis. Um luto pela terra, pelos rios, pelas árvores, pe-

⁴⁴ O campo é comumente nomeado Cinema-Educação/Cinema e Educação, e boa parte da produção bibliográfica na confluência entre Educação, Cinema e Audiovisual se nomeia Cinema-Educação, suprimindo a palavra Audiovisual por entendê-la prejudicial à abordagem do cinema como arte, e/ou por ser demasiado imprecisa (BERGALA, 2008). Cabe ressaltar que há uma disputa no campo pela nomeação Educação Audiovisual (SALVATIERRA; SILVA, 2018). Aqui, uso o termo “Audiovisual”, primeiramente por ser esta a nomeação da linguagem que oferto no CP/UFMG, e em segundo lugar porque compreendo de forma positiva que ele acolha mais formatos e conteúdos do que o termo “Cinema”. O conceito de Audiovisual é um termo abrangente e acessível que engloba um conjunto de expressões e tecnologias constituídas de sons e imagens em movimento, como o videoclipe, os vídeos feitos para internet ou telefones móveis, a animação, os filmes longa-metragem, o videogame, a videoarte, entre outros. Na relação entre Cinema e Audiovisual, historicamente podemos afirmar que “o cinema faz parte do audiovisual e o audiovisual não existe sem o cinema” (CUNHA, 2015, p. 108). Sendo assim, entendo que as reflexões do campo Cinema-Educação dizem respeito também às práticas da Educação Audiovisual.

los bichos, pelos povos, que foram reduzidos a apenas recursos de exploração e consumo, e desmembrados na dicotomia cultura (humanos) e natureza (não humanos). Há também um encontro com as infâncias. Não a infância como território de projeto de futuro, em nome de heróis como o Progresso, o Desenvolvimento e a Tecnologia, mas sim, como propõe Larrosa, um encontro com as infâncias que não seja nem de apropriação nem de reconhecimento do que já se sabe, e sim a experiência de “colocar-nos à escuta da verdade que aquele que nasce traz consigo” (LARROSA, 1998).

A coexistência entre o luto pelos fins e o encontro com as infâncias pode ser turbulento. Existe algo de absurdo – ou talvez de esperançoso – em cuidar da chegada dos novos ao mundo comum ao mesmo tempo em que assistimos à destruição deste mesmo mundo. Por isso, busco formas de acolher este meu luto criando *outros* pequenos mundos alternativos neste encontro com as infâncias.

As crianças com quem convivi – virtualmente – em 2021, tinham 7 anos e participavam do ensino remoto do CP/UFMG. Ao longo do ano letivo, as crianças apreciaram diversas produções audiovisuais e seus processos de criação, sendo convidadas a conhecer os bastidores de diferentes momentos da realização audiovisual: inspirações e pesquisa, desenvolvimento das ideias ou dos personagens, paleta de cores, planejamento imagético pelo *storyboard*, sonoplastia, dublagem e montagem.

Conversávamos sobre processos criativos de filmes como: “A Viagem de Chihiro” (Hayao Miyazaki, 2003) e das obras nacionais “O Menino e o Mundo” (Alê Abreu, 2013), “Fazenda Rosa” (Marila Cantuária e Chia Beloto, 2017), “Dando Asas à Imaginação” (Arthur Felipe Fiel e João Marcos Nascimento, 2017), “O Fim da Fila” (William Côgo, 2016), “O Irmão do Jorel” (Juliano Enrico, 2014 em diante), e “O Caminho dos Gigantes” (Alois de Leo, 2016); ao mesmo as crianças iam experimentando criar e desenvolver suas ideias pessoais, assim como as ideias coletivas da turma. As aulas – além de serem um espaço para que eu trouxesse saberes do audiovisual e obras inspiradoras – foram se transformando em *ateliês* de compartilhamento de ideias, desenvolvimento das criações e combinados coletivos.

Num impulso, apresentei às crianças a história do Rio Doce (Watú, para os indígenas Krenak) e uma fala de Ailton Krenak, em luto. Ele fala do rio como um parente, um ser com sentimentos e ações. Krenak, no diálogo de abertura do Festival Seres-Rio, diz:

“Aqui, o Watú, o nosso rio, nós cantamos pra ele [...] o nosso avô, o Watú, está com o corpo dele todo cheio de mercúrio e de uma lista imensa de veneno que a mineração lançou sobre o corpo do rio, e o corpo do rio, cansado, mergulhou. Ele mergulhou em si [...] ele não quer se expor ao abuso constante desse pensamento absurdo que acha que existem corpos para serem ocupados feito zumbi, né? [...] Diante da ofensa ele mergulha e desaparece”. (KRENAK, 2021, transcrição minha)

Não sei como afetou as crianças ouvirem esse trecho da fala de Krenak. Pareceram desanimadas, ombros caídos, quietas. Não quiseram comentar. Mas o convite foi feito. Pedi que criassem personagens que fossem seres da natureza.

Na aula seguinte, propus desenvolvermos juntos os personagens criados individualmente por cada criança. Natália^[45] logo perguntou “*Professora, o que que é desenvolver o personagem?*”.^[46] Fui explicando assim “*Você começa a pensar assim: Que roupa que esse personagem usa? Como é que ele se move? Ele anda? Ele voa? Ele tem poderes? Qual é a história dele? Ele tem amigos? Ele tem família? Como que ele é? Ele é agressivo ou carinhoso? Como ele fala? Ele não fala e só se expressa com o corpo?...*”.

O primeiro personagem que conhecemos foi o Espírito do Rio (Figura 1), desenhado por Augusto. Natália foi a primeira a perguntar “*Esse personagem é bravo?*”. Augusto contou que não. Foi respondendo às perguntas feitas pelos colegas e descobrimos que o Espírito do Rio é solitário e se comunica apenas cantando. A Gabriela questionou “*Se ele não tem amigos, por que canta?*”. Augusto respondeu “*É o jeito dele*”. Gabriela organizou seus pensamentos desta forma “*Pra passar o tempo, né? Sem amigos*”.

⁴⁵ Algumas crianças têm seus nomes verdadeiros identificados no texto por terem autorizado via termo de assentimento livre e esclarecido da pesquisa. Outras crianças ainda não autorizaram e estão com os nomes alterados para evitar exposição indevida.

⁴⁶ Transcrição minha a partir de gravação da aula síncrona.

Figura 1 – Espírito do Rio, desenhado por Augusto



Este personagem é, para mim, um encontro com algo completamente misterioso. Quais são as relações que Augusto tem com seu personagem e quais pontes construiu entre o rio, o cantar e a solidão? O quanto foi inspiração do encontro com a fala do Krenak, ou com filmes de animação que vimos juntos? O quanto foi de si mesmo e suas experiências? E o quanto ele inventou a partir das perguntas dos colegas? Chama atenção como a água ocupa espaço no seu desenho e como as cores e formato do corpo do personagem mostram sua conexão com o rio.

No desenvolvimento de outra personagem – a Flora (Figura 2), desenhada por Valentina – nos encontramos com outra criação inusitada. A imagem mostra o rosto de quatro meninas em círculo. Os desenhos transbordam o papel. Valentina diz que todas as meninas na imagem são um espírito só: a Flora, que é o espírito das flores. As outras crianças e eu perguntamos se o espírito se multiplica em várias meninas. Valentina explica *“Na verdade todas são a mesma pessoa, mas elas são diferentes. Essas são os jeitos dela de ser”*.

Figura 2 – Flora, personagem desenhada pela Valentina



Aos poucos, o processo de criação coletiva foi organizado como uma *caixa*. Uma caixinha de preciosidades, que guardamos desenhos, recortes, anotações e pequenezas. Assim, podíamos guardar nessa *caixa* tudo o que queríamos que fizesse parte do filme da turma, que fosse movido pelos interesses, risadas e fantasias das crianças.

Junto à autora Ursula K. Le Guin (1986), reflito que as narrativas que permeiam a ficção (e por vezes também as narrativas que são usadas para dar sentido e importância ao que acontece na história da humanidade ou nas próprias vidas) são reduzidas ao conflito e estruturam-se como uma flecha – que começa *aqui* e vai direto pra *lá* para atingir um alvo. Essa é a narrativa dos Heróis e suas armas para bater, perfurar e matar. Aquele que se lança em aventuras importantes para *conquistar* terras, mulheres e glória. Le Guin chama esta de “A História da Ascensão do Homem”. A história que não queremos mais fazer parte.

Qual é então a história que não é a do Herói?

Essa outra história parece ser mais fácil de ser contada por esse grupo de crianças de 7 anos com quem compartilhei coisas belas e potentes. Essas crianças criam primeiramente pelo próprio gosto do ato de desenhar, colorir e inventar personagens – sem preocupar-se com os conflitos que as histórias *devem* conter, ou com a re-

solução que a história precisa chegar. Parece que assim, no lugar de Heróis, criaram Guardiões.

Luca apresentou sua personagem, a capivara Florzinha (Figura 3), protetora da Lagoa da Pampulha. Sophia perguntou “*Ela tem super poderes?*”. Luca foi explicando de uma só vez “*Não, assim ó, o peso dela é 23kg, ela tem um metro e quarenta de tamanho. Ela anda rápido, mas tem hora que ela anda devagar. Ela fala português. E ela fiscaliza – não sei falar – fiscaliza as pessoas que jogam lixo lá na Lagoa*”. Logo Sophia completa “*Entendi. Quando ela vê alguma pessoa jogando lixo ela anda rápido*”. Luca concorda “*É, ela vai lá e avisa ‘não pode jogar não sei quê...’*”.

Figura 3 – Florzinha, desenhada por Luca



Natália também compartilhou sua personagem, a Árvore Protetora (Figura 4), com os “braços” abertos e acolhedores. Disse que ela protege o rio das pessoas. As crianças questionaram “*Como ela protege?*”. Natália respondeu: “*Com um escudo protetor*”. Perguntei se ela poderia ser protetora da Lagoa da Pampulha também, junto com a capivara Florzinha. E assim fomos mesclando os personagens em um mesmo território, provocando encontros entre eles, construindo

uma narrativa de Guardiões; Guardiões da natureza, da fantasia, da amizade.

Figura 4 – Árvore Protetora/Magic Tree, desenhada por Natália



O processo criativo da *caixa* foi uma alternativa à narrativa do Herói, à dicotomia entre humanos e não-humanos, à única versão de mundo que se impõe e que teima em levar todos os outros mundos a seu fim. Na *caixa* colocamos personagens guardiões, paletas de cores, e storyboards.

Figura 9 – Storyboard para o filme “Protetores da Lagoa da Pampulha”, desenhado por Luca



Demos vida ao que guardamos na *caixa* através de técnicas da animação e da gravação de sons. Em uma aula gravamos as conversas dos personagens, e em casa as crianças gravaram sons como o vento, a água, o trovão, o cantar das cigarras, os passos de um animal e uma trilha sonora improvisada no teclado.

Em outra aula, montamos as peças do nosso quebra-cabeça nos curta-metragens “Protetores da Lagoa da Pampulha” e “Amizades”.^[47] As obras finalizadas podem até parecer confusas e rápidas, com personagens demais, sem início, meio e fim bem amarrados – porém revelam o interesse deste grupo de crianças por seres, situações e poderes menosprezados pelo mundo adultocêntrico. Os filmes contêm um pouco do que cada criança inventou, assim como as próprias experimentações para expressar essas invenções por meio do audiovisual. Quando enfim perguntei quem fez o filme, Henrique disse “*Quem fez o filme foi a gente. Nós todos. Foi todo mundo do 2º ano. Todo mundo do 2º ano participou de alguma coisa do filme*”.

Ao longo do processo de criação, no gesto de compartilhar e guardar, a postura das crianças era a de quem faz parte da construção de algo. Costas eretas, olhos brilhantes, sorriso e piada. Talvez este nosso processo tenha feito da Educação Audiovisual muito mais uma Guardiã das Infâncias e dos mundos possíveis do que uma Heroína do Futuro.

Figura 10 – Cena feita em animação *stop-motion* de recortes por Miguel para o filme “As Amizades”. O Robô Guardiã das Montanhas pergunta se o Guardiã do Rio quer ser seu amigo.



⁴⁷ “Os Protetores da Lagoa da Pampulha”. Disponível em: <https://youtu.be/Db1cH8tMbXs>. “As Amizades”. Disponível em: https://youtu.be/soVEoEc32_M.

O AUDIOVISUAL PODE SER ARTE DENTRO DA ESTRUTURA DA ESCOLA?

Pesquisas e relatos diversos entre as áreas de Educação e Arte majoritariamente consideram a relação entre Audiovisual e Educação de forma positiva (ALMEIDA, 2017), ressaltando aqui algumas posições:

(1) O Audiovisual está intensamente presente na vida social e cultural, veiculando sentidos e narrativas simbólicas^[48] e, portanto, deve fazer parte da formação dentro de seus próprios saberes. Rosália Duarte (2002) defende que é fundamental que a educação se preocupe com essa linguagem para que os educandos possam se socializar interferindo nas condições com que o Audiovisual acontece e modifica o mundo social. Por isso, a autora sustenta que as discussões não girem em torno apenas das temáticas suscitadas pelas obras, mas sim que também estudem sua linguagem. Bergala (2008) e Domingues (2014) complementam que a arte não pode ser concebida sem a experiência do “fazer”, e que inserir o Audiovisual na escola “e não fazer criação, seria como falar de música e não fazer música” (DOMINGUES, 2014). Entende-se que o estudo e a criação podem acontecer paralelamente para os estudantes, tanto quando analisam filmes interpretando-os pela ótica de quem os criou, como quando se tornam espectadores das próprias criações audiovisuais.^[49]

(2) Acredita-se que, ao selecionar/evidenciar uma parcela do mundo em seu enquadramento e na captação do som, o Audiovisual convida atenção a diferentes pontos de vista e de escuta. Assim, é sugerido que o Audiovisual frutifica também uma maior percepção de si mesmo e do Outro em sua alteridade. Consequentemente, o Audiovisual pode mediar “o processo de como olhamos e como nos olhamos, e contribuir para a produção de mundos, isto é, para que os seres humanos saibam muito mais do que experimentaram pessoalmente” (HERNÁNDEZ, 2000, p. 52).

⁴⁸ Rogério de Almeida (2017) pontua que o Audiovisual realiza, no século XX e XXI, o que a literatura realizou no século XIX, orientando a experiência humana no mundo.

⁴⁹ Alain Bergala (2008) chama essa relação espectador-criador de Pedagogia da Criação e pensa que a relação com o Audiovisual pode ser da criação tanto quando se assiste como quando se realiza. Uma abordagem na qual os estudantes aprendem a olhar uma obra pensando nas escolhas e emoções do autor e também a vivenciar as emoções das próprias criações.

(3) A criação em Audiovisual é coletiva e, portanto, pode desconstruir lógicas hierárquicas e assimétricas entre os educandos e o educador^[50]. Aqui a aposta pedagógica de realização audiovisual na escola é não colocar um só aluno ou o próprio professor como diretor ou “gênio criador” da produção, e sim desenvolver projetos de autoria coletiva. Isto quer dizer que a autoria do filme, a sua visão de mundo, não reside em um só indivíduo. As decisões e funções são partilhadas por todos. Todos podem ser autores, diretores, operadores de câmera, atores, figurinistas, editores, etc. Este tipo de trabalho fomenta participação, protagonismo e autonomia de todos educandos no processo de produção.

Ainda assim, em muitas publicações no campo Cinema-Educação, encontramos uma desconfiança com o Audiovisual ocupar o espaço de disciplina curricular na Escola. Alain Bergala (2008) ressaltou que toda forma de enclausuramento na lógica disciplinar reduziria a potência do Audiovisual como arte. Raquel Cunha escreveu que “didatizar ou escolarizar o cinema é compartimentar o incompartimentável. Como reduzir o cinema a [...] uma disciplina, sendo ele indisciplinado por natureza?” (CUNHA, 2015, p. 114).

Como resposta, Adriana Fresquet estabeleceu como princípio manter a atividade do Audiovisual “fora da grade curricular, isto é, como atividade optativa, sem nota, preferencialmente” (FRESQUET, 2017, p. 112). Rogério de Almeida reforçou esse pensamento ao suspeitar da disciplinarização do Audiovisual como forma de pedagogizar o que concorre com a formação escolar, isto é, “qualquer coisa inicialmente alheia à escola pode ser usada para se atingirem os fins pedagógicos historicamente assumidos pela instituição [...] do jogo ao cinema, tudo pode ser instrumento de ensino” (ALMEIDA, 2017, p. 6).

Talvez o argumento fosse, no cerne, uma crítica à própria instituição Escola. Por um lado, esses pesquisadores do campo Cinema-Educação querem proteger as potências do Audiovisual da lógica disciplinar pois entendem que a estrutura da “obrigatoriedade, da

⁵⁰ Márcio Blanco (2014) aponta que a criação coletiva em audiovisual, por si só, já desconstrói a relação frontal e enfileirada da sala de aula na qual o professor assume a posição de destaque.

nota, e da grade curricular”^[51] é construída de forma a padronizar as experiências. Por exemplo, quando Rogério de Almeida se posiciona contrário à disciplinarização do Audiovisual, critica a escola afirmando que “a pretensa abertura da escola à tecnologia [...] é incapaz de produzir o novo, já que seu *modus operandi* permanece inalterado” (ALMEIDA, 2017, p. 6).

Por outro lado, Bergala (2008), ao pensar se a instituição Escola consegue acolher o Audiovisual (e a arte) em sua alteridade, se questiona:

“Esse trabalho cabe à escola? Tem ela condições de fazê-lo? Uma resposta se impõe: a escola, tal como funciona, não foi feita para esse trabalho, mas ao mesmo tempo ela representa hoje, para a maioria das crianças, o único lugar onde esse encontro com a arte pode se dar. Portanto, ela deve fazê-lo [...] Pois tudo que a sociedade civil propõe à maioria das crianças são mercadorias culturais rapidamente consumidas, rapidamente perecíveis e socialmente “obrigatórias”. Aqueles que se opõem à arte na escola muitas vezes o fazem por um excesso de purismo, proclamando que tudo que vem da escola leva o selo da obrigação e não poderia, portanto, convir à abordagem da arte que deveria resultar de uma doce liberdade individual. Eles nunca falam da obrigação de se ver os filmes que as grandes redes de distribuição e a pressão da mídia fabricam para nós a cada semana”. (BERGALA, 2008, p. 32)

Portanto, apesar do desejo de proteger as potências do Audiovisual das amarras da Escola, tanto Bergala (2008), quanto Fresquet (2013) e Migliorin (2015) afirmam: *se o encontro das crianças com o Audiovisual como arte não acontecer na escola, ele corre o risco de não acontecer em lugar nenhum*. Diante desse impasse, propõem formas do encontro com o Audiovisual acontecer fora da disciplina curricular, em projetos interdisciplinares, em oficinas de contraturno, de forma optativa, sem nota.

Esses princípios têm sido influentes no campo Cinema-Educação, principalmente por serem difundidos em projetos como o Inventar com a Diferença e o CINEAD. Como aponta Almeida, ao buscar estar em escolas fora da disciplina curricular:

⁵¹ Antagônica ao princípio de Adriana Fresquet: “fora da grade curricular [...], como atividade optativa, sem nota” (FRESQUET, 2017, p. 112).

“Iniciativas práticas como as de Bergala e Fresquet [...] idealizam uma escola que possa abrigar o cinema de maneira ativa, criativa, sensível e crítica. [...] tal abordagem trata menos da relação cinema e educação do que de uma política que visa transformar a escola pelas mãos do cinema, mas desde que a escola se transforme para abrigá-lo”. (ALMEIDA, 2017, p. 11-2)

No contexto de crítica da instituição Escola, os filósofos da educação Jan Masschelein e Maarten Simons (2017) vêm em sua defesa, sugerindo que, em vez de pensarmos em como seria uma escola utópica, olhássemos para a forma da escola e o que ela torna possível. Os autores acreditam que seja radical e revolucionário que a Escola (laica, gratuita, universal e obrigatória) pretenda tornar as coisas públicas e parta da crença de *que cada um pode aprender tudo*. Em diálogo com estes autores, Larrosa (2017) afirma que a escola é hoje um refúgio onde as crianças podem experimentar o mundo de forma diferente de como está colocado na sociedade de consumo.

É curioso identificar que, diferentemente do que acontece no campo Cinema-Educação, as linguagens da Música, Artes Visuais, Dança e Teatro lutam pelo seu espaço na grade curricular das escolas, buscando que cada linguagem seja abordada em sua especificidade. Ao contrário do discurso do Cinema-Educação, essas outras artes não entendem que perdem sua potência ao adentrar no espaço da disciplina. Compreendendo que os saberes das artes são formas de conhecimento específicas, com peso cultural e formativo, arte-educadores do Brasil realizam uma luta política para garantir sua oferta e continuidade na Educação Básica, como possibilidade de encontro com a Arte a todos que frequentem a escola.

Nesse quesito, a pesquisadora Eliany Salvatierra entende que o Educador Audiovisual faz parte do quadro de educadores que trabalham com o ensino em Arte, e afirma que “o educador audiovisual tem que ter o compromisso de refletir sobre o papel da educação na formação humana, e sobre o seu papel nesse processo, com suas implicações e posições” (SALVATIERRA, 2018, p. 58). Assim, tomo essas afirmações como parte de minhas práticas e entendo que a Educação Audiovisual deve somar aos debates e lutas das outras artes na Escola.

A questão aqui certamente não seria se opor à prática transdisciplinar ou extracurricular, nem proclamar os saberes da Educação Audiovisual como propriedade daqueles com formação na área^[52], e sim apontar que a desconfiança com o Audiovisual no espaço da disciplina e do currículo com argumentos como “enclausuramento da potência como arte” não se sustentam em contraponto às lutas das outras artes, e talvez dificultem o estabelecimento da Educação Audiovisual como parte da formação humana. Desejo a Educação Audiovisual na Escola, tencionando o que é público e possível. Desejo que seja o espaço de diálogo, criação e afeto que encontrei no meu percurso.

Registro e compartilho meus encontros e produções com alunos para evidenciar as aberturas de mundos possíveis que podem surgir com a Educação Audiovisual como arte, coletividade e criação na Escola. Imagino que professores de Cinema e Audiovisual dentro da disciplina Arte guardariam um espaço na escola para que perspectivas e saberes específicos do Audiovisual possam ser experienciados por todos. Nem sempre os estudantes e a Escola darão importância ou continuidade a um projeto extracurricular. Nem sempre crianças e adolescentes que poderiam ter um deslocamento do que é colocado como única possibilidade de ver, ouvir e narrar o mundo em aulas de Audiovisual, ou que talvez precisem de um espaço para cultivar sua subjetividade e expressão, serão os estudantes com disponibilidade para participar de um projeto optativo.

Salvatierra e Silva (2018) reforçam que os novos docentes do Cinema e Audiovisual têm o desafio de “cuidar do campo emergente que, sem modelos a serem seguidos, nasce com a esperança de quem acabou de chegar” (SALVATIERRA; SILVA, 2018, p. 195). Escrevo, portanto, para esta comunidade de Educadores Audiovisuais que integro na esperança de semear boas ideias, reflexões, projetos atenciosos e invenções em sala de aula.

⁵² Principalmente porque a Educação Audiovisual pode ser muito bem-vinda na formação dos educadores de diversas áreas – como apontado pelos projetos Inventar com a Diferença, CINEAD e pelos textos de formação de professores de Inês Teixeira (2014) – e certamente é capaz de provocar projetos transdisciplinares ou oficinas muito potentes e singulares em espaços de educação.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Rogério de. **Cinema e educação**: fundamentos e perspectivas. Belo Horizonte, MG: Educação em Revista, n. 33, 2017.
- BERGALA, Alain. **A hipótese-cinema**: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola. Trad.: Mônica Costa Netto, Sílvia Pimenta. Rio de Janeiro: CINEAD/UFRJ, 2008.
- BLANCO, Marcio. **Entre o audiovisual e a educação**: o coletivo em um filme de oficina. UERJ, Rio de Janeiro, 2014.
- CUNHA, Raquel P. M. **Cinema e educação**: estudos de caso no Brasil e em Portugal. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, Portugal, 2015.
- DOMINGUES, Glauber Resende. Possibilidades para pensar invenções com o som do cinema na sala de aula. In: DOMINGUES, Glauber Resende. **Cinema para aprender e desaprender**: currículo de cinema para escolas de educação básica. Rio de Janeiro: CINEAD/UFRJ, 2014.
- DUARTE, Rosália. **Cinema & educação**. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2002.
- FRESQUET, Adriana. **Cinema e educação**: reflexões e experiências com professores e estudantes da educação básica, dentro e “fora” da escola. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2017.
- FRESQUET, Adriana *et al.* **Currículo de cinema para escolas de educação básica**. Rio de Janeiro: CINEAD/UFRJ, 2014.
- HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Trad.: Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre, RS: Artes Médicas Sul, 2000.
- KRENAK, Ailton. Diálogo de abertura: políticas cósmicas. **Seres-Rios festival**. Youtube, 2 ago. 2021. Disponível em: <https://youtu.be/JPWjIZcOoeo>. Acesso em: ago. 2021.
- LARROSA, Jorge. **Elogio da escola**. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2017.
- LARROSA, Jorge. O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In: LARROSA, Jorge. **Imagens do outro**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 67-86.
- LE GUIN, Ursula K. A ficção como cesta: uma teoria / The carrier bag theory of fiction (1986). In: LE GUIN, Ursula K. **Dancing at the edge of the world**: thoughts on words, women, places. Trad.: Priscilla Mello. [S.l.]: Ed. Grove Press, 1989.
- MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. A escola: formas, gestos e materialidades. In: MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **Elogio da escola**. Org.: Jorge Larrosa. Trad.: Fernando Coelho. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2017.
- MIGLIORIN, Cezar. **Inevitavelmente cinema**: educação, política e mafuá. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2015.
- MIGLIORIN, Cezar *et al.* **Inventar com a diferença**: cinema e direitos humanos. Niterói, RJ: Editora da UFF, 2014.

MIGLIORIN, Cezar *et al.* **Cadernos do inventar**: cinema, educação e direitos humanos. Niterói, RJ: EDG, 2016.

SALVATIERRA, Eliany. **A produção audiovisual na Educação Básica**. REU, Sorocaba, SP, v. 44, n. 1, p. 53-68, jun. 2018.

SALVATIERRA, Eliany; SILVA, Rafael R. O PIBID e os desafios da formação do educador audiovisual. *In*: SALVATIERRA, Eliany; SILVA, Rafael R. **Experiência e sentido**: formação de professores no encontro universidade-escolas. Org.: Alice Akemi Yamasaki *et al.* Niterói, RJ: PIBID UFF, 2018. p. 193-205.

SOBREIRA, Sílvia. Reflexões sobre a obrigatoriedade da música nas escolas públicas. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, RS, v. 20, p. 45-52, set. 2008.

TEIXEIRA, Inês *et al.* **"Me ajuda a olhar!"**: O cinema na formação de professores(as). Belo Horizonte, MG: Educação em Foco, 2014.

ZAIDAN, S. *et al.* A pesquisa da própria prática no mestrado profissional. **Revista Multidisciplinar Plurais**, Salvador, BA, v. 3, n. 1, p. 88-103, jan./abr. 2018.

“O FILM FALADO PELO PROFESSOR É O MELHOR”:^[53] A CONSTRUÇÃO DA IMPRESSÃO DE REALIDADE NOS PRIMEIROS FILMES PRODUZIDOS PELO INSTITUTO NACIONAL DE CINEMA EDUCATIVO

MARCIO BLANCO

Em exposição de motivos redigida por Gustavo Capanema em 1936 ao presidente Getúlio Vargas, o então Ministro da Educação e Saúde afirma que não é mais aconselhável demorar por mais tempo na criação de um órgão sistematizador do Cinema Educativo. Ele argumenta que, por toda parte, no território nacional, os educadores já se convenceram das vantagens de utilizá-lo, nem sempre encontrando a necessária assistência técnica por parte do Estado. Após alguns anos de gestação nasce o Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE), por meio do art. 40 da Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937, que o subordinava diretamente ao Ministério da Educação e Saúde.

A criação do INCE, primeiro órgão federal responsável por produzir e fornecer filmes educativos às escolas brasileiras, é precedida por um conjunto de discursos imbuídos de uma crença nos poderes miméticos da imagem e do som em relação aos objetos que representam. Neste sentido, atribuía-se a qualidade educativa desses filmes a um certo modo de construir sua *impressão de realidade* por meio do dispositivo cinema. O que chamo aqui de *impressão de realidade* guarda relação com o tema discutido por Ismail Xavier (1977) e Machado (1997) em seus escritos sobre o efeito de transparência da imagem cinematográfica, notadamente a imagem produzida no

⁵³ De acordo com o relatório Histórico do Cinema Educativo no Brasil de Roquette Pinto, 1938, CPDOC, GC 1935.00.00/2.

contexto do cinema hegemônico norte-americano e todos os seus jogos de ponto de vista, continuidade e espaço “fora de tela”. Em Xavier, o tema da impressão de realidade no cinema é tratado como um processo material de representação que implica duas operações básicas: a de filmagem, que envolve as opções de como os registros são feitos, e a montagem, que diz respeito ao modo como as imagens obtidas serão combinadas e ritmadas.

O argumento mesmo da imagem cinematográfica ser considerada um índice da realidade derivado de técnicas renascentistas de “reproduzir” a realidade (a perspectiva monocular principalmente) faz parte dos primeiros registros de imagens de cirurgias médicas no início do cinema, feitos sob a justificativa de serem usados posteriormente para análise e ensino^[54]. Apesar dessa tônica, ao se analisar detidamente alguns dos discursos que expressam o uso e a produção do Cinema Educativo, em especial aqueles a respeito dos primeiros filmes produzidos pelo INCE, verifica-se como o efeito de impressão de realidade nesse gênero toma para si elementos intrínsecos ao *modus operandi* escolar, no qual o professor assume um papel fundamental na construção do efeito de transparência da imagem cinematográfica.

Entres os inúmeros discursos que emergem dos primeiros anos de funcionamento do INCE, um chama a atenção: a produção de filmes mudos produzidos entre 1936 e 1938, mesmo passados sete anos que o cinema sonoro chegara ao Brasil^[55], aumenta em detrimento da produção de filmes sonoros. Este fato, como irei esclarecer, não é fortuito. Ele demonstra que aquilo que se considerava educativo no cinema produzido pelo INCE não dependia exclusivamente da composição de imagens e sons no interior do filme, mas também de uma regulamentação da distância entre filme e observador

⁵⁴ Em 1897, o médico argentino Alejandro Posadas realizou “Operacion Quiste Hiatidico”, um dos primeiros registros médicos em filme da História (PINHEIRO, 2015). No ano seguinte o cirurgião francês Eugène Louis Doyen permite a filmagem da cirurgia das irmãs siamesas Doodica e Radica Neik, fato que, diante da polêmica provocada na França, teve que ser justificada publicamente por Doyen como uma necessidade de utilizar as imagens para o próprio estudo e o de seus discípulos (SERRANO; VENÂNCIO, 1931). O vídeo se encontra acessível em [https://images.cnrs.fr/recherche?direct-query=Louis%20Doyen%20\(04:27:05\)](https://images.cnrs.fr/recherche?direct-query=Louis%20Doyen%20(04:27:05))

⁵⁵ O primeiro filme sonoro exibido no Brasil foi *Acabaram-se os Otários* (1929), de Luiz de Barros.

sob um mesmo dispositivo normativo, em que a palavra do professor se fazia imprescindível. Entenda-se “dispositivo” como os múltiplos processos que se expressam nos modos de relacionar cinema e educação e que também estão implicados nos processos de subjetivação dos indivíduos envolvidos neles, como define Agamben (2009, p. 40): “qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar, assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres vivos.”

Apesar de estarmos falando de uma experiência seminal que marcou e dominou por décadas o modo de relação entre o Cinema e Educação no Brasil, reduzindo-a à projeção de filmes, o fato é que na década de 1930 já havia condições para que o Cinema fosse introduzido na Escola por meio da produção de filmes com a participação de alunos. Já em 1916 há relatos da produção de fitas pedagógicas no Distrito Federal pelo inspetor Venerando Graça, com a participação dos próprios alunos da escola onde trabalhava (SCHVARZMAN, 2004, p. 113). A compreensão acerca do modo de construção da *impressão de realidade* nos primeiros filmes educativos produzidos pelo INCE é importante para pôr em uma perspectiva histórica, passados aproximadamente 80 anos, o domínio desse modo de relação marcada pela exibição em detrimento da produção, fato imbuído de uma espécie de “vício de origem” que tem como marco a experiência o INCE e permanece vigente até os dias de hoje.

CINEMA EDUCATIVO: UM MESMO TERMO, DUAS DISTÂNCIAS

A forte presença do filme dramático norte-americano nos cinemas na década de 1930 é um fato que não é ignorado por defensores do Cinema Educativo. Em texto dedicado ao assunto, apesar de ser admitido que o cinema comercial dirigido às massas tem caráter instrutivo, é nítido o esforço de estabelecer diferença entre o Cinema Educativo e o cinema de entretenimento.

Se padece duvida que o cinema seja assim elemento de instrucção, o mesmo não se pode dizer do cinema comum quanto ao aspecto propriamente educativo.[...] Como o teatro, a literatura e as artes plásticas, e todos os sabemos, por experiência própria, é fonte de sugestões

vivíssimas, que podem servir tanto á boa formação sentimental quanto á anarchia das tendências. [...] Mas, ainda por este lado, o cinema escolar muito poderá fazer para contrabalançar os maus efeitos do cinema comum. (LOURENÇO FILHO, 1931, p. 142)

De um modo geral, no campo da educação, os textos em defesa do Cinema Educativo estão atravessados pelas premissas em voga da Escola Nova e aqui podemos nos deter um pouco mais no seu pensamento para entender como os educadores viam a inserção do cinema na escola. Afirmando que essa sociedade é resultado de progressos materiais alcançados por meio da ciência, seus ideólogos procuram impregnar o processo pedagógico de um *modus operandi* trazido do campo científico. Neste sentido, a observação é considerada o princípio essencial.

O ponto de partida, na escola nova, é sempre a observação. É um princípio essencial. O professor começará por ensinar o alumno a “observar”, pondo-o em contacto constante com as cousas e os factos, despertando-lhe o sentido, desenvolvendo-lhe a capacidade de observação. As excursões escolares (a fabricas, a officinas, aos jardins botanicos, á lavoura, etc.), os museus e o **cinema educativo**, constituem outros tantos meios de abrir á actividade inquieta do alumno novos campos de observação [...] Mas como não se aprende a observar, senão pelo principio de observação direta, e esta não se póde exercer, evidentemente senão sobre as cousas que estão ou podem estar ao alcance do alumno, os programmas escolares foram elaborados de acôrdo com o princípio do meio imediata-to. (PROGRAMMAS..., 1931, p. 203-4, grifo meu) ^[56]

Dentre os atributos conferidos pelos escolanovistas ao Cinema Educativo, a capacidade de vencer distâncias é certamente a mais destacada, como se pode ver no trecho citado, em que o Cinema Educativo é equiparado às excursões como meio de observação direta. Em outro artigo, *O Cinema Educativo* – escrito em 1931 por Jonathas Serrano e Francisco Venâncio, professores do Colégio Pedro II e da Escola Normal do Rio de Janeiro – é colocado como objetivo da educação “tornar cada vez menor a refração entre o que a escola ensina e o que a vida mostra” (SERRANO; VENÂNCIO, 1931, p. 166).

⁵⁶ Programmas das Escolas do Districto Federal.

Ao dedicar uma parte do artigo à relação entre o cinema e as diversas disciplinas escolares, é afirmado que a geografia e as ciências naturais são as que mais se adequam ao uso do Cinema Educativo, pois nem sempre é possível ver a natureza presente, “nada poderá dar a noção exacta de uma ilha, península, queda d’água, vulcão, senão a imagem animada” (IBIDEN, 1931, p. 166).

Essa habilidade do cinema em trazer para perto o que está distante ou dar uma visão panorâmica sobre as coisas permite ao público ver aquilo que apenas instrumentos científicos, como o microscópio, podem alcançar. “[...] certas crystallizações ou certos movimentos de microorganismos podem hoje ser vistos por toda a gente, passando do recinto privilegiado dos laboratorios para as grandes telas” (IBIDEN, 1931, p. 169). Um filme sobre a fagocitose é citado como tendo arrancado “uma pagina de grande belleza literaria na descrição da batalha silenciosa e heroica que se trava nos campos occultos dos organismos” (IBIDEN, 1931, p. 169).

Serrano e Venâncio fazem restrições quanto ao uso do cinema em outras disciplinas: Ciências Físicas, História, Letras, Línguas, Filosofia, disciplinas mais “abstratas”. Em relação às Ciências Físicas, é dito que o cinema não deve substituir a observação e experiências diretas, por mais complicadas que sejam. Quanto à História, o uso de filmes de restauração é pouco recomendado, porque, segundo os autores, não seria possível marcar a linha divisória com a realidade. E exortam que, dali em diante, o cinema se encarregue apenas de registrar os acontecimentos contemporâneos para que virem documentos para a História.

O cinematographo é de invenção muito recente; não tem ainda passado. Evitemos iniciativas muito sabias, mas perigosas, isto é, reconstituições conscienciosamente aventuradas dos tempos antigos, mesmo pre-historicos. Deixemos estes *tours de force*, divertidos, certo interessantes, aos technicos de teatro. (SERRANO; VENÂNCIO, 1931, p. 174)

O que se depreende do conjunto de trechos citados é que a principal qualidade do Cinema Educativo – a reprodução fidedigna da realidade – reside na apreensão de fenômenos cuja lógica de acontecimentos ou já foi descrita e explicada pela ciência ou é aná-

loga à lógica de captura do dispositivo cinematográfico. Eles recomendam que o movimento dos fenômenos descritos pela ciência devem ser reproduzidos pelo cinematógrafo sem qualquer tentativa de manipulação por parte do realizador. Quando Serrano e Venâncio desaconselham o uso de filmes de restauração histórica é porque afirmam que, nesse tipo de filme, existe um nível de interferência que submete a verdade histórica às decisões alheias ao da Ciência. Em suas opiniões, a imagem cinematográfica só valeria como documento histórico se fosse usada para registrar fenômenos contemporâneos que estivessem acontecendo espontaneamente diante da câmera.

Dentro de uma certa concepção de Ciência, os fenômenos descritos por ela em condições controladas estavam restritos à observação dos cientistas, às publicações científicas e aos livros didáticos. O cinema é enxergado desde o início como um auxiliar do professor para ampliar o alcance e a influência das experiências científicas. É dessa forma que Serrano e Venâncio veem a inserção do cinema na escola. Em seu texto eles citam como exemplo a ser seguido um folheto publicado por “Les Presses Universitaires de Frances”, que traz uma série de orientações sobre a aplicação do cinema no ensino: “O filme de ensino deve ser adaptado ao ensino, isto é, o filme não é, nem pode substituir uma lição e deve ser feito em colaboração pelo educador e pelo cineasta” (*Ibidem*, 1931, p. 164). Para esses autores, o Cinema Educativo e a escola operam sob a mesma lógica, ou seja, trazem para perto aquilo que está distante do aluno. Ambos suprimem a distância entre a ignorância do aluno e o conhecimento; entre o mundo e a escola.

Apesar do entusiasmo com a capacidade da imagem reproduzir os fenômenos científicos e levá-los ao alcance dos alunos, no mesmo texto Serrano e Venâncio alertam que existe uma série de condições que devem ser reunidas para que o Cinema Educativo atinja seu propósito:

- a) aparelhos: typos, vantagens e inconvenientes de cada typo, conforme a finalidade visada, preços, facilidade de manejo e transporte, etc;
- b) filmes: aquisição, aluguel, produção, adaptação aos diferentes cursos, distribuição regular pelas escolas;

c) programas: seleção dos filmes, organização de series, adaptação ou redução de películas, etc..

d) orientação do professorado no manejo e utilização dos aparelhos: escolha dos operadores, conservação e reparo das machinas, cuidados com as películas, possibilidades e filmagem directa, revelação, redação de legendas, etc.. etc.. (SERRANO; VENÂNCIO, 1931, p. 161)

Então, como se lê no trecho citado, não basta reconhecer e proclamar o valor educativo do cinema, nem criar regulamentos e leis referentes ao assunto. Para aplicação do cinema à educação nacional, cumpre resolver toda uma série de problemas preliminares. Paradoxalmente, ao postular as condições ideais para que o Cinema Educativo atinja os efeitos esperados, Serrano e Venâncio fazem ver que a impressão de realidade não é intrínseca à imagem cinematográfica. Embora eles entendam a força sugestiva das imagens, há clara percepção de que aquilo que pode ser chamado de educativo no cinema não se constitui tão somente pela relação entre a forma cinematográfica e os fenômenos comprovados cientificamente. O estatuto de verdade do Cinema Educativo vai depender de uma série de fatores que estão no seu entorno, que são anteriores e concomitantes ao momento em que o filme educativo atinge o seu público. Entre esses fatores se encontra a palavra do professor.

Quando o cinema entra na escola, ele se torna mais um componente dentro da organização escolar composta por currículo, disciplinas, tempo e espaço de aula, testes, progressões de níveis, etc. Essa organização, em última instância, regula a distribuição de papéis e lugares de fala em sala de aula, indispensável para produzir o efeito de realidade da tecnologia escolar (BLANCO, 2019). Assim, a palavra do professor tem papel fundamental nessa operação, pois ela organiza e dá sentido aos fenômenos do mundo. Existe, portanto, uma política e uma estética no modo de organização escolar. A crença que os educadores têm dos possíveis malefícios do cinema de entretenimento tem fundo moral que guarda relação com o seu potencial narrativo, mas é, sobretudo, receio em relação à sua autonomia narrativa.

Os primeiros vinte anos de desenvolvimento da forma cinematográfica apontaram diversos caminhos. O que se tornou hege-

mônico foi aquele que melhor soube assimilar a cultura letrada escolar sem exigir do espectador o mesmo esforço envolvido no desenvolvimento da leitura e da escrita. Essa foi a vantagem que o cinema norte-americano obteve em relação a outras cinematografias. Como diria McLuhan (1964, p. 321), “o filme, seja em forma de rolo, seja em forma de roteiro ou script, está perfeitamente entrelaçado com a forma do livro” . É neste sentido que o Cinema Educativo se reveste de um cuidado com a cultura escolar, com a sua organização, mas principalmente com a relação entre professor e aluno que o filme irá mediar. Isso terá implicações nas decisões técnicas tomadas pelo primeiro diretor do INCE, Roquette Pinto, em relação aos primeiros filmes produzidos pelo Instituto.

“O FILM FALADO PELO PROFESSOR É O MELHOR”

Desde o início de sua fundação, os filmes produzidos pelo INCE são divididos em “filmes populares” sonoros – feitos em bitola 35mm – e “filmes escolares” em 16mm,^[57] estes últimos sendo silenciosos ou sonoros. Os primeiros são destinados a salas comerciais de cinema e os segundos aos estabelecimentos educativos e institutos culturais. Ainda no primeiro ano, tem início o levantamento dos estabelecimentos de ensino secundário que possuem sala de projeção e a criação de um fichário geral dos filmes editados em outros ministérios e países. O INCE também começa a fazer demonstrações diárias para professores da capital e do interior e, tem-se início uma campanha na “Hora do Brasil” convocando-os para enviar sugestões e se manifestarem sobre o desenvolvimento dos meios técnicos de ensino.

No projeto de regulamento do instituto o artigo 2º define que o Instituto tem as finalidades de:

⁵⁷ Roquette Pinto, conforme relatório após sua viagem à Europa em dezembro de 1936 para conhecer os principais institutos de Cinema Educativo, constata que esse formato foi o que vingou. “O film de segurança, non-flam, é bem mais caro e menos duravel do que o de nitro-cellulose. Mas o governo francez prohiibe, taxativamente, o emprego de film de cellulose nos recintos escolares. Por isso memo vae se accentuando cada vez mais, nos filmes didaticos, a utilização da fita estreita denominado sub-standard ou sub-normal, de 16mm”, 1937, CPDOC, GC g 1935.00.00/2.

- a) Manter uma filmotheca educativa para servir aos institutos de ensino, officiaes e particulares [...];
- b) Organizar e editar films educativos brasileiros.;
- c) Permutar copias dos filmes editados, ou de outros que sejam de sua propriedade, com estabelecimentos congeneres, municipaes, esta-duaes, particulares, nacionaes e estrangeiros; [...]
- h) publicar uma revista consagrada especialmente a educação [...]. (DO-CUMENTOS..., 1934, p. 1) ^[58]

Nos primeiros anos o Instituto começa a se equipar com estúdios, laboratórios e oficinas necessárias à filmagem de assuntos científicos, artísticos e históricos. O projeto ainda previa que se mantivesse um catálogo de filmes educativos, classificados de acordo com as divisões adotadas pelo Ministério para as diferentes áreas de ensino. Os filmes que faziam parte de seu catálogo ^[59] eram classificados de acordo com suas matérias (disciplinas), podendo guardar relação com os programas escolares ou apenas com o gênero, como o documentário, por exemplo. Eles eram difundidos nas escolas por intermédio de empréstimos feitos às instituições oficiais ^[60] ou particulares inscritos no INCE. Os filmes silenciosos emprestados às escolas eram acompanhados de uma ficha com o roteiro dos filmes. O Instituto ainda mantinha uma comissão consultiva formada por professores, artistas, especialistas, aos quais eram submetidos os projetos de filmes a serem produzidos e aqueles concluídos antes de entrarem no catálogo definitivo. Roquette Pinto resume os postulados formulados para os filmes editados pelo INCE:

- 1) Nítido, minuciosamente detalhado; 2) Claro, sem dubiedades para a interpretação dos alumnos; 3) Logico, no encadeamento das suas perguntas; 4) Movimentado, porque no dynamismo existe a primeira justificativa do cinema; 5) Interessante no seu conjunto esthetico nas suas minucias de execução, para atrahir em vez de aborrecer. (PINTO, 1938, p. 3)

⁵⁸ Documentos sobre o Instituto Nacional de Cinema Educativo. CPDOC, GC g 1935.00.00/2. De 1934 a 1944.

⁵⁹ No qual constavam filmes estrangeiros adquiridos ou adaptados mediante inserção de narração em português.

⁶⁰ O INCE passa a se encarregar desse custo em 1942, quando passa a fazer convênios com as secretarias de educação de estados e municípios.

Em maio de 1936, era apresentado no Palácio Teatro, em sessão pública, o primeiro filme editado pelo INCE, *O preparo da vacina contra raiva* (1936), que compõe o conjunto de filmes da chamada Série Popular, entre eles *Os músculos superficiais do corpo humano* (1936), *O céu do Brasil* (1937) e *Os Inconfidentes* (1936). Todos esses filmes,^[61] além de exibidos em cinemas comerciais, também eram destinados às escolas, uma vez que possuíam cópia em 16mm. Esses filmes, representativos de uma primeira fase do INCE, procuram divulgar conhecimentos científicos associados às disciplinas escolares, mas procurando revesti-los, sempre que possível, de um verniz nacionalista.

Esses filmes tinham uma versão silenciosa destinada à escola. Tive a oportunidade de analisar a ficha de dois desses filmes silenciosos que, além de descrever as cenas na ordem em que são montadas, fornece informações que não estão presentes nas imagens. Em *O preparo da vacina contra a raiva*, que mostra imagens de coelhos sendo inoculados pelo vírus para produção da vacina contra a raiva, o folheto abre com o seguinte texto:

O metodo usado no Instituto Pasteur do Rio de Janeiro no preparo de vacina anti-rabica humana é o de Pasteur-Calmette. Usam-se medulas de coelhos mortos de raiva, por inoculação intra-cerebral de virus fixo, conservadas em glicerina e dessecadas sobre potassa de 2 a 6 dias. (INCE, 1936)^[62]

Em *Músculos Superficiais do Homem*, o folheto explicativo traz uma extensa descrição das imagens dos filmes acrescida de explicações:

A projecção apresenta um tipo de atleta. Repare-se que o diâmetro bi-acromial (largura dos ombros) é bem maior que a largura da cintura. Vê-se agora a musculatura anterior do braço em plena contractura. Observa-se o relevo do bíceps.

No tórax chama a atenção a massa dos músculos grandes peitorais, separados um do outro pelo sulco mediano anterior que só se verifica nos

⁶¹ Todos os filmes fazem parte do acervo Humberto Mauro, abrigado no Centro Técnico do Audiovisual (CTAV).

⁶² Folheto do INCE, parte do Arquivo CPDOC, GC 538 f.

indivíduos musculosos – Quanto mais desenvolvido os peitorais e tanto mais profundo o sulco. (INCE, 1936)

Os folhetos trazem explicações que não se encontram nos filmes. Eles serviam para auxiliar os professores, que poderiam utilizá-los durante ou após a projeção. De qualquer forma, para que os filmes obtivessem o efeito desejável pelo INCE, o significado de suas imagens precisaria ser apoiado pela palavra do professor. O uso dos folhetos acompanhando a exibição do filme expõe a importância que a palavra do professor ocupa na engrenagem de funcionamento do Cinema Educativo. Essa importância é reforçada pelas palavras de Roquette Pinto. Foi sob sua gestão que os dois filmes educativos mencionados foram produzidos. Em entrevista dada para uma publicação de 1944 inteiramente dedicada ao INCE, Roquette Pinto defende a inconveniência do uso da legenda nos filmes^[63] e, ao ser questionado como a criança poderia entender uma cena se não lhe for explicada a legenda, oferece o folheto como solução:

Pode sim! A questão está em preparar-se de forma inteligente o filme, que antes de tudo deve ser nítido, claro e lógico. Os filmes do Instituto ou levam êles mesmos a fala ou são acompanhados de discos ou, ainda, são explicados pelo professor. Se o filme não é sonorizado, nós o fazemos acompanhar de um roteiro, em folheto à parte. Se o professor sabe mais do que está no texto dêsse roteiro, melhor! Se sabe menos, então transmite aos alunos o que leu. Muito simples! (INCE, 1944, p. 6)

O primeiro filme sonoro^[64] editado pelo INCE foi *O Dia da Pátria* (1936). Também foi o primeiro feito em 16mm no Brasil, o que é considerado por Roquette Pinto um grande avanço para o Cinema Educativo. Ainda que tenha se equipado para produzir filmes sonoros, o INCE seguiu produzindo filmes silenciosos, pelo menos até 1938, como consta no relatório sobre o Cinema Educativo no Brasil, que traz no final uma relação estatística anual de filmes silenciosos e sonoros editados e adquiridos pelo INCE. Enquanto o acervo de

⁶³ No relatório sobre Cinema Educativo na Europa (1937), Roquette Pinto escrevia sobre as legendas: “Também discutida questão das legendas (“Discadalia”, dos italianos) vamos procurando seguir antes os norte-americanos. Pensamos que o film educativo ideal fala por si mesmo; não precisa letreiros, que desviam a atenção”.

⁶⁴ O cinema sonoro surge nos EUA em 1927 e chega ao Brasil em 1929.

filmes sonoros diminuí ao longo de três anos (1936: 11; 1937: 10; 1938: 3)^[65], o de filmes silenciosos aumenta consideravelmente (1936: 27; 1937: 35; 1938: 58)^[66].

Apesar de o cinema sonoro já ser uma realidade nas salas comerciais do país desde o início da década de 1930, um dos fatores que contribuiu para que o INCE siga investindo no formato silencioso é o fato de muitas escolas ainda estarem equipadas com projetores silenciosos, pois o custo do modelo sonoro era três vezes maior. O próprio Roquette Pinto, um defensor do filme sonoro, assumia no relatório que esse era um dos grandes desafios do Cinema Educativo no Brasil:

O problema mais sério foi suscitado pela necessidade de introduzir na escola o cinema sonoro de 16mm, que é grande novidade educativa em tal matéria. Nem se compreende que fundado em 1936, quando o cine-som escolar é pujante realidade, ficasse o INCE adstrito a só editar silenciosos num injustificável apego à rotina. Tanto mais quanto o filme sonoro pôde ser exibido silenciosamente para os poucos professores que preferirem falar durante a projeção. Mesmo porque abandonar o som, no cinema educativo moderno, é desprezar 50% das possibilidades educativas e culturais do filme. Basta exibir com som e sem som um filme de uma solenidade cívica – O Dia da Pátria – com os cânticos infantis, as bandas militares, e o discurso do Sr. Presidente da República, para vencer qualquer resistência oposta ao cine-sonoro. (PINTO, 1938, p. 7)

É importante frisar que, apesar de Roquette Pinto ser o diretor de um órgão responsável pela difusão do Cinema Educativo, ele era sobretudo um profissional da comunicação com uma importante passagem pelo rádio,^[67] o que torna compreensível sua defesa quanto à utilização do som no cinema. Ainda assim, sustento como principal argumento para que o INCE continue produzindo filmes silenciosos a resistência dos professores em relação ao cinema sonoro, uma vez que a narração dos filmes, substituindo a explicação de professores, colocaria em xeque o seu papel na educação dos alunos

⁶⁵ De acordo com o relatório Histórico do Cinema Educativo no Brasil, de Roquette Pinto, 1938, CPDOC, GG 1935.00.00/2.

⁶⁶ De acordo com o relatório Histórico do Cinema Educativo no Brasil, de Roquette Pinto, 1938, CPDOC, GG 1935.00.00/2.

⁶⁷ Roquette Pinto atuou no rádio desde 1922 quando fundou e dirigiu a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro.

(BLANCO, 2019). É o que mostra um artigo na *Revista Cinearte* de 1929, a respeito da presença do Cinema Educativo no Distrito Federal:

Finalmente, uma comissão designada pelo sub-director tecnico vae estudar o plano de organização do cinema educativo nas escolas [...] Como o Cinema se destina a substituir a língua, nem sempre segura do pedagogo, é natural que muitas resistências encontre. Isso de pessoas habituadas a dar á taramela o dia inteiro, a proposito de tudo e mesmo sem proposito nenhum, serem obrigadas a calar a boca, substituídas por um aparelho de projectar imagens, estupidamente mecanizado, constitue na verdade grave atentado ás faculdades oratórias de uns tantos pedagogos. O professor que já tem stereotypadas no cérebro as lições que professa ha 20 annos e ha de professar por outras 20 a 40 turmas de alunos ou mais, difficilmente quererá sahir dos seus hábitos para dissertar sobre as scenas que o cinema faz ver na sua tela e que entretanto permanecem na retentiva infantil muito mais do que suas palavras. (REVISTA CINEARTE, 1929, p. 3)

O próprio Roquette Pinto dá indícios desse cuidado em não ferir a centralidade do professor em sala de aula no tocante à transmissão de conhecimentos. Em seu relatório de 1938, ele orienta que “o resultado geral é que o film falado pelo professor é o melhor. Em seguida o film-som. O film silencioso no fim. O INCE aconselha isso mesmo” (PINTO, 1938).

Outros teóricos do Cinema Educativo viriam a se ocupar do papel do professor nesse contexto. Há sempre cuidado em frisar que o Cinema Educativo não deve substituir o professor. Na base dessa preocupação está a consciência da importância do professor no bom desempenho da tecnologia escolar. A escrita e a leitura, como técnica cultural, são inteiramente dependentes de formas de treinamento especializado. A ampla circulação de publicações impressas após o século XV fez surgir toda uma economia em torno da escrita. A escola passa a ter como prioridade a formação de leitores, função indispensável na consolidação dos estados nacionais. É muito significativo que os textos científicos passem a ter caráter de anonimato no ambiente escolar, pois a figura do mestre/professor se torna relevante na organização, tradução e transmissão do conhecimento científico. Como afirma Rancière:

Na oposição sublinhada entre a voz viva e a escrita morta, é preciso reconhecer uma oposição mais essencial entre dois modos de circulação dos enunciados: um enunciado acompanhado e um enunciado livre. O enunciado acompanhado – socorrido, explicado, conduzido do ponto de partida ao ponto de destino pelo dono – é, como se sabe, a matriz de qualquer pedagogia. (RANCIÈRE, 1995, p. 8-9)

Assim como a imagem, a palavra cumpre o papel de trazer para perto aquilo que está distante no tempo e no espaço, mas antes de ser instrumento de poder ou via real de saber, ela é “coisa política porque seu gesto pertence à constituição estética da comunidade” (RANCIÈRE, 1995, p. 7). À medida que um certo modelo de cinema se torna hegemônico, no início do século XX, ele passa a ameaçar a hegemonia da comunidade escolar como guardiã e transmissora do conhecimento científico. A palavra que, até então, era de domínio da escola, passa a ser de domínio do cinema.

CONCLUSÃO

A análise de uma série de documentos e arquivos que contém discursos que expõem, na teoria e na prática, o modo como o cinema ocupa o espaço escolar na década de 1930 do século passado, confere caráter científico ao filme dentro da escola. Essa análise revela que a *impressão de realidade* do Cinema Educativo produzido nesse período pelo INCE não é fruto apenas de uma operação cinematográfica de captura e montagem dos fenômenos do mundo, mas aquilo que pode ser legitimado pelo dispositivo escolar, pela palavra do professor. No entanto, essa legitimação do dispositivo escolar só pôde acontecer associada ao controle exercido pelo Estado em relação à produção, circulação e acesso aos filmes.

A falta de estímulo à realização de filmes por alunos na Escola não é gratuita. Tampouco é gratuito o fato da relação entre Cinema e Educação nas Escolas ainda ser, nos dias atuais, dominada pela projeção de filmes com a finalidade de ilustrar conhecimentos produzidos no campo científico e legitimá-los com auxílio do professor. Se houve desde cedo interesse por parte do Estado em suprir as Escolas com filmes produzidos sob seu estrito controle, há de se perguntar

por que não foi igualmente estimulada a produção de filmes na Escola com a participação de alunos.

Provavelmente porque a “comunidade” – não apenas no sentido do grupo escolar, mas no de um “comum” compartilhado de ideias, valores, usos e conceitos de cinema e de educação como entende Rancière (2010) – estabelecida pelas instituições da época pressupunha estrito controle das formas de produção, circulação e legitimação da palavra e da imagem e, obviamente, da relação entre elas. No tocante à relação pedagógica na escola, a produção de imagens com a participação de alunos ofereceria grande risco de esvaziar das mãos da instituição o poder em conferir sentido a essa “comunidade”. Assim como o cinema sonoro colocaria em xeque a palavra do professor, a produção de uma imagem, via de regra, envolve a palavra de seu realizador.

Se para dizer é preciso ver, essa relação entre imagem e palavra, presente tanto no dispositivo escolar quanto no dispositivo cinema, sofreu alterações ao longo dos últimos oitenta anos em face de uma fragilização crescente do controle que o Estado pôde exercer sobre a circulação de imagens e sons na escola. Jogar luz nas origens da relação entre Cinema e Educação no Brasil pode fornecer elementos importantes para ver e pensar as condições atuais dessa relação em um tempo marcado pela intensa produção, circulação e consumo de audiovisual entre crianças e jovens.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo**. Chapecó: Editora Argos, 2009.

BLANCO, Marcio. **Imagens da pedagogia: uma genealogia das relações entre cinema e educação no Brasil**. 2019. Tese (Doutorado em Comunicação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

DOCUMENTOS sobre o Instituto Nacional de Cinema Educativo. CPDOC, GC g 1935.00.00/2. 1934 a 1944. 334 p. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/arquivo-pessoal/GC/textual/documentos-sobre-o-instituto-nacional-de-cinema-educativo-ince-estao-incluidos-o-projeto-que-organiza-o-ince-o-projeto-de-regulamento-a-organiza>. Acesso em: 25 abr. 2019.

INCE (INSTITUTO NACIONAL DE CINEMA EDUCATIVO). **Folheto explicativo**. Rio de Janeiro: O Ministério, 1936. 538 f. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/arquivo->

-pessoal/GC/impresso/instituto-nacional-de-cinema-educativo-i-n-c-e. Acesso em: 25 mar. 2019.

INCE (INSTITUTO NACIONAL DE CINEMA EDUCATIVO). **Entrevista dada à publicação**. Rio de Janeiro: O Ministério, 1944. 1.255 f.. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/arquivo-pessoal/GC/impresso/instituto-nacional-de-cinema-educativo-i-n-c-e>. Acesso em: 25 mar. 2019.

LOURENÇO FILHO, M. B. O cinema na escola. **Escola Nova**, São Paulo, v. 3, n. 3, p. 141-3, 1931.

MACHADO, Arlindo. **Pré-cinemas e pós-cinema**. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

MCLUHAN, Marshall. **Os meios de comunicação**. São Paulo: Editora Cultrix, 1964.

PINHEIRO, Maria A. P. **Cinema e educação: modelos internacionais, impressos, e intelectuais no Brasil no início do século XX**. 232 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2015.

PINTO, Roquette. Algumas observações sobre o cinema educativo na Europa. In: DOCUMENTOS sobre o Instituto Nacional de Cinema Educativo. CPDOC, GC g 1935.00.00/2., 1937. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/arquivo-pessoal/GC/textual/documentos-sobre-o-instituto-nacional-de-cinema-educativo-ince-estao-incluidos-o-projeto-que-organiza-o-ince-o-projeto-de-regulamento-a-organizaca>. Acesso em: 25 abr. 2019.

PINTO, Roquette. Histórico do cinema educativo no Brasil. In: DOCUMENTOS sobre o Instituto Nacional de Cinema Educativo. CPDOC, GC g 1935.00.00/2., 1938. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/arquivo-pessoal/GC/textual/documentos-sobre-o-instituto-nacional-de-cinema-educativo-ince-estao-incluidos-o-projeto-que-organiza-o-ince-o-projeto-de-regulamento-a-organizaca>. Acesso em: 25 abr. 2019.

PROGRAMMAS das Escolas do Distrito Federal. **Revista Escola Nova**, São Paulo, 1931.

RANCIÈRE, Jaques. **Políticas da escrita**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

REVISTA Cinearte. Rio de Janeiro, n. 172, ano IV, 12 jun. 1929.

SCHVARZMAN, Sheila. **Humberto Mauro e as imagens do Brasil**. São Paulo: Ed. Unesp, 2004.

SERRANO, Jonathas; VENÂNCIO, Francisco. O cinema educativo. **Revista Escola Nova**, São Paulo, v. 3, n. 3, jul. 1931.

XAVIER, Ismail. **O discurso cinematográfico: a opacidade e a transparência**. São Paulo: Paz e Terra, 1977.

Filmografia

MÚSCULOS superficiais do homem. INCE. Direção: Humberto Mauro. Rio de Janeiro: INCE, 1936. 16 mm. (3 min); p&b.

O PREPARO da vacina contra raiva. INCE. Direção: Humberto Mauro. Rio de Janeiro: INCE, 1936. 16 mm. (6 min); p&b.



PARTE II

FUNDAMENTOS DA LICENCIATURA EM CINEMA E AUDIOVISUAL

CINEMA AFIRMATIVO: FORMAÇÃO HUMANA, DOCÊNCIA E MULTILETRAMENTOS

ALEXANDRE SILVA GUERREIRO

DA ARTE E DO ENCONTRO

O encontro entre cinema e educação é feito por pensamentos, pessoas, desejos, que caminham ao lado de sons e imagens, atravessados pelo universo de cada um dos atores sociais que integram o ambiente de aprendizagem, em todas as esferas possíveis, da universidade à educação básica, do ensino formal à multiplicação de alternativas que unem a todas e todos na comunhão do conhecimento. É a partir do encontro que se deve pensar a relação entre cinema e educação, e as singularidades que cada um desses domínios adquire quando colocados no mesmo quadro.

As profundas transformações tecnológicas que vivenciamos nas últimas décadas colocam em xeque a separação entre os que consideram apenas os retrocessos e perdas acumuladas e aqueles que se colocam absolutamente otimistas diante do cenário atual. Na prática, recuos de ordem social, econômica, política, relacionadas ou não ao uso das tecnologias, caminham lado a lado com novas possibilidades decorrentes da democratização de ferramentas e novas formas de fruição e realização audiovisual. Eles se tocam, se atraem e desenham uma situação que marca a contemporaneidade com maravilhas e dissabores.

A tecnologia transformou o cinema e o colocou em outro patamar. Em todos os lugares, sons e imagens fazem parte de nossas vidas de forma intensa, de sorte que não nos separamos mais do audiovisual que consumimos como nos separávamos no passado. Esse

cinema que atravessa nosso cotidiano está, também, na educação, em todos os níveis, constantemente reduzido a apoio, a um amparo pedagógico; entretanto, é forte a corrente que pensa nesse encontro entre cinema e educação por meio de outra chave. É dessa possibilidade de encontro que precisamos partir.

O encontro entre cinema e educação imagina que ambos os domínios se alteram. Não é mais possível pensar no cinema sem a educação e na educação sem o cinema; o passo seguinte consiste em refletir sobre tal singularidade, que se coloca a partir dessa confluência. O caráter pedagógico do cinema adquire em sala de aula uma perspectiva particular. Se é certo que aprendemos a qualquer tempo e lugar, dentro do entendimento de uma aprendizagem ubíqua (SANTAELLA, 2013), é igualmente verdadeiro que a aprendizagem em sala de aula tem características próprias. Por outro lado, a educação também passa por angulações importantes. Torna-se inevitável, então, pensar sobre o projeto de educação que defendemos, que se confunde com o próprio projeto de país e de sociedade, e que se encontra, hoje, no centro da questão.

A contemporaneidade nos coloca diante de um cenário de conquistas e retrocessos, razão pela qual o conceito de formação humana se faz presente, aqui, para pensarmos e repensarmos o projeto de educação que queremos, e com ele o cinema na escola. Da mesma forma, é necessário refletirmos sobre a própria docência dentro desse universo de transformações e, também, no lugar do cinema diante de uma pedagogia dos multiletramentos, considerando as inúmeras possibilidades trazidas pelas tecnologias digitais.

Esses três conceitos dão conta de demonstrar a natureza complexa da sociedade hodierna no que se refere ao uso das novas tecnologias, das quais o cinema não se separa. Pensar a formação humana em tempos de mercantilização da educação é uma maneira de redefinirmos horizontes. O desafio de considerar o que queremos da educação nesse contexto é central. Como formar sujeitos que amanhã estarão inseridos num mercado de trabalho cada vez mais árido, com a desregulamentação como norma e a precarização como realidade incontestável? E qual o papel que o cinema e o audiovisual podem ter na educação no que se refere à formação desses

sujeitos? A formação humana é um modo de colocarmos em pauta a formação intelectual e afetiva de trabalhadoras e trabalhadores, e a construção de uma sociedade com oportunidade para todas e todos, ao mesmo tempo em que refletimos sobre o impacto das tecnologias nesse cenário.

A formação docente é, a partir disso, um desdobramento natural. Quando pensamos na educação básica e na constituição de sujeitos de direitos, é inevitável considerarmos naqueles que formam esses sujeitos, quem educa os educadores audiovisuais que atuarão na educação básica. A docência é uma forma, também, de refletirmos sobre o vínculo entre a universidade e a educação básica, lançando luz a um dos papéis cruciais do ensino superior, a formação de professoras e professores dentro de uma perspectiva humana. As tecnologias atravessam gerações, criando abismos e trazendo dificuldades para que os novos docentes se comuniquem e atuem diante de uma geração que nasceu e cresceu dentro de um universo de transformações tecnológicas inéditas até então. Como pensar o cinema e o audiovisual dentro desse cenário?

A pedagogia dos multiletramentos surge como um terceiro ponto a ser considerado aqui, entendendo o cinema de maneira ampla, conectado à realidade de alunas e alunos, por meio de múltiplas linguagens que marcam nosso cotidiano e que precisam se fazer presentes, também, na sala de aula. É nesse sentido que o cinema pode ser pensado como um elo, um ponto de conexão entre as muitas linguagens, na medida em que a formação audiovisual nos ajuda a imaginar um panorama em que o essencial esteja na formação dos sujeitos, amparados pelo que chamo de cinema afirmativo.

Como consequência direta do encontro entre cinema e educação, é a concepção de cinema afirmativo que se coloca como orientadora desta reflexão. Após uma abordagem inicial sobre o cinema afirmativo, o que segue é uma consideração dos conceitos de formação humana, docência e multiletramentos, dentro de uma perspectiva que busque equacionar alteridade e direitos humanos, num encontro que potencialize os anseios de transformação social e de construção de novos mundos que habitam nossos desejos e que

nos forneça elementos para enfrentar a realidade que se apresenta, acreditando no cinema como arte e como elemento constituinte da educação.

CINEMA AFIRMATIVO

O cinema afirmativo está ancorado nos princípios da educação em direitos humanos. A década da educação (1995-2004), definida pela ONU, viu crescer ações voltadas para um estreitamento entre educação e direitos humanos em todo o mundo. Como consequência direta desse quadro, temos os Planos Nacionais de Educação em Direitos Humanos, com sua versão brasileira publicada em 2007. Tal esforço internacional visa a comprometer Estados a conceber projetos educacionais que priorizem a promoção de uma cultura universal dos direitos humanos.

Dentre as diretrizes da *década das Nações Unidas para a educação em matéria de direitos humanos* (Assembleia-Geral nº 49/184), podemos apontar o reforço dos direitos humanos e das liberdades fundamentais, bem como a participação efetiva de todas as pessoas numa sociedade livre. O papel da educação se daria a partir dos diversos sentidos possíveis para a garantia da dignidade da pessoa humana, e todas as ações dentro do espaço escolar deveriam estar voltadas para esse horizonte.

O que chamo de cinema afirmativo passa pela confluência dos universos do cinema, da educação e dos direitos humanos, em busca de uma abordagem que oriente professoras e professores da educação básica na forma como o cinema pode estar na escola. Em meio a tantas possibilidades do cinema entrar no espaço escolar, o cinema afirmativo procura encontrar uma forma de concatenar esses universos, fornecendo perspectivas de abordagens mobilizadoras de debates e reflexões que entendam o cinema como arte e como elemento na construção de sujeitos de direitos.

A Educação em direitos humanos não está voltada para a mera transmissão de conhecimento, para o adestramento ou para o mercado de trabalho. É uma educação voltada para a liberdade, para a formação de sujeitos capazes de exercer sua cidadania de maneira

plena. Para tal, deve se dar de forma orgânica, fazendo aflorar em alunas e alunos, em professoras e professores, em todos os atores sociais que atravessam o universo escolar, sensibilidades que nos preparem para viver dentro dos princípios da alteridade, e na busca da construção de uma sociedade menos injusta e desigual.

É nesse sentido que o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos sustenta que essa educação é um processo sistemático e multidimensional, com o intuito de formar sujeitos de direitos. Busca-se, portanto, a construção de uma cultura em direitos humanos, a formação de uma consciência cidadã e a participação como princípio. Dentro dessa perspectiva, a própria escola precisa ser um espaço radicalmente democrático, o que vai muito além da sala de aula e permeia as relações que se estabelecem entre todas e todos que fazem parte da comunidade escolar.

A questão que se coloca é: como o cinema deve entrar nesse cenário? Certamente, não é qualquer cinema ou qualquer abordagem das obras audiovisuais em âmbito escolar que se constitui como cinema afirmativo. O cinema e o audiovisual estão na escola de diversas maneiras e há muito tempo. Penso no cinema afirmativo como um cinema capaz de fazer aflorar a sensibilidade necessária para que a educação em direitos humanos se efetive. Um cinema engajado no ser humano, na transformação social e na construção de um novo mundo. Tal perspectiva não deve se restringir à temática das obras audiovisuais, razão pela qual o cinema afirmativo pressupõe não apenas um educador audiovisual antenado com as teorias e linguagens do cinema; mas, sobretudo, em sintonia com a formação dos sujeitos de direitos, em abordagens geradoras de encontros baseados na criticidade e no afeto.

O cinema afirmativo é o cinema atravessado pelos direitos humanos numa perspectiva educacional. Portanto, é a partir da tríade cinema-educação-direitos humanos que o conceito de cinema afirmativo deve ser forjado. É uma proposta que busca pautar nossas práticas pedagógicas, iluminando escolhas e abordagens dos filmes e obras audiovisuais em geral, mas também as relações que se estabelecem entre professoras, professores, alunas e alunos, seja na exibição, seja na realização audiovisual.

Como ponderei em estudo anterior (GUERREIRO, 2021), podemos pensar em duas abordagens do cinema na escola: exibindo/realizando obras audiovisuais que estejam amparados pelos direitos humanos; exibindo obras que rompem com os preceitos dos direitos humanos, desde que haja um endereçamento da obra. O endereçamento, neste caso, é essencial na medida em que torna possível a desconstrução discursiva e um novo aproveitamento ético/estético da mesma.

Dentro dessa perspectiva, o conceito de modos de endereçamento, conforme formulado por Elizabeth Ellsworth (2001), é fundamental para ampliar o alcance do cinema afirmativo. A depender da abordagem proposta pelo docente, será possível ressignificar a obra audiovisual para a turma, desnudando práticas de representação que, em outro contexto, seriam consideradas até mesmo ofensivas para grupos historicamente marginalizados. Assim, professoras e professores podem lançar mão das obras que julgarem mais relevantes, desde que seja feita uma reflexão no sentido de endereçar tais obras, suscitando visionamento crítico e em sintonia com a educação em direitos humanos.

O cinema afirmativo tem como um dos pontos de destaque o recorte temático. Sob esse prisma, é importante salientar a superação do embate entre forma e conteúdo. Assim, não é apenas o que um filme diz que importa dentro dessa perspectiva mas, também, a maneira como o discurso é feito, o que traz implicações de ordem ética e estética. Com efeito, é preciso analisar o tema abordado e a forma como a obra aborda esse tema.

Nesse mesmo sentido, a questão da não vitimização de personagens que representam grupos historicamente marginalizados ganha importância. Ao evitar que tais personagens sejam vitimizadas, ou endereçar a obra de maneira que a turma perceba as estratégias de vitimização ou de coisificação, se houver, revertemos um quadro de perpetuação de preconceitos e assumimos uma perspectiva afirmativa. Quebra-se, assim, uma situação de conformismo e inferiorização desses grupos a partir do próprio tratamento que esses personagens recebem, desde a criação até a caracterização deles. Portanto, se a

obra audiovisual, sob determinada perspectiva, apresenta uma representação digna de crítica, os modos de endereçamento podem redirecionar a obra que não esteja em sintonia com os preceitos dos direitos humanos, promovendo um novo olhar sobre a forma como certas questões são tratadas, ética e esteticamente.

Pensar na não vitimização dessas personagens passa, também, pela recusa do melodrama, e pela resolução dos conflitos de forma positiva, na afirmação dos personagens e temas abordados. A ênfase nos direitos humanos numa perspectiva educacional faz com que o cinema afirmativo funcione como um farol a iluminar escolhas ou orientar abordagens, debates, ou mesmo a produção audiovisual na escola, que precisa ser marcada por uma horizontalidade radical.

O propósito de aproximar o cinema de uma dimensão afirmativa passa pela preocupação na representação de determinados grupos e do tratamento audiovisual que é dado a eles. Representação e representatividade são, nesse sentido, duas peças essenciais nessa abordagem. As ações afirmativas se pautam pelo enfrentamento das desigualdades que marcam a sociedade. Assim, acrescentar o ingrediente da afirmação ao cinema sugere a valorização dos grupos historicamente discriminados, seja por questões de raça, gênero, classe, pela situação social, ou pela desconstrução dos mecanismos de perpetuação de preconceitos que também se dão por intermédio de sons e imagens. Quando estes invadem o espaço escolar, o cinema afirmativo funciona como ferramenta no sentido de promover abordagens críticas e desconstruções que nos deixem mais atentos e sensíveis diante da obra de arte.

A proposta de se pensar nos termos de um cinema afirmativo se coloca num momento de acirramento das desigualdades em âmbito internacional, de mercantilização da educação, de profundas inovações tecnológicas que impactam o modo como sons e imagens se fazem presentes na escola e em nosso cotidiano. A reflexão sobre o projeto de educação e de país que queremos está implicada nas questões acerca da própria formação docente e da importância de se considerar o cinema na escola em meio a uma profusão tecnológica. Assim, é por meio das noções de formação humana, da valorização

da docência e da pedagogia dos multiletramentos que pensar nos termos do cinema afirmativo se desdobra em novos horizontes.

FORMAÇÃO HUMANA

As transformações que marcam o mundo do trabalho no início do século XXI são notáveis e alarmantes. Ao longo do tempo, o ser humano sempre aprimorou técnicas e métodos de trabalho, mas as inovações tecnológicas que marcam a contemporaneidade complexificam essa questão e nos fazem pensar nos desafios da educação nesse novo cenário. Torna-se importante refletir sobre essa nova organização do trabalho considerando noções de flexibilidade e empregabilidade, bem como sobre o impacto que essa nova realidade tem na formação de trabalhadoras e trabalhadores e, também, sobre a relação que podemos estabelecer entre a educação, o cinema e essa nova realidade.

Ricardo Antunes (2018) discorre sobre a situação da classe trabalhadora no Brasil nas últimas décadas, o que ele chama de *novo proletariado de serviços*, marcado pelo trabalho digital, on-line e/ou intermitente. O panorama desolador de exploração da massa trabalhadora impõe um primeiro desafio para a educação. Em termos teóricos, sabemos da importância da formação humana, onilateral e tecnológica. Na prática, a sociedade não resolveu, ainda, a superação da educação dual, que separa trabalho manual e trabalho intelectual, e que sonega oportunidades a uma parcela considerável da população através da própria educação.

Como nos mostra Giovanni Alves (2011), a flexibilidade que marca a contemporaneidade é a capacidade do capitalismo de submeter a força de trabalho. Tal perspectiva segue o que se pode chamar de modelo toyotista, marcado pela desregulamentação, flexibilidade, terceirização e por um trabalho polivalente e multifuncional. Esse modelo se distancia do fordismo/taylorismo, caracterizado, em linhas gerais, por um trabalho fabril, com função única e emprego relativamente estável. O que não se pode negar é que essa nova racionalização da produção é tributária, também, dos

avanços tecnológicos que permitiram a organização do trabalho em novos termos, o que se intensificou no início do século XXI.

Mesmo entendendo que a formação humana seja indispensável e ainda considerando nosso desejo, como educadoras e educadores, de garantir a melhor experiência de aprendizado, o cenário atual é desafiador. Ainda que trabalhadoras e trabalhadores tenham tido acesso à educação de qualidade, o que se coloca, inclusive por meio da noção de empregabilidade, é um panorama de incertezas e angústias, e que muitas vezes, atribui aos próprios trabalhadores a responsabilidade pelo seu desemprego, que, na verdade, é consequência da produção *just in time*, que marca o modelo toyotista.

Podemos localizar a origem do debate sobre a importância da formação humana em Karl Marx (1985), e na sua defesa da educação da classe trabalhadora a partir de uma formação unilateral. Sendo assim, é a partir da educação intelectual, física e tecnológica que precisamos pensar numa educação como instrumento de transformação social. Marx e Engels (2007) discutiram sobre a divisão social do trabalho, afirmando que a sociedade classista culmina na separação entre trabalho manual e trabalho intelectual. Essa educação dual cumpre a função de manter o *status quo*. A formação humana, ao contrário, traz para o proscênio um outro projeto de sociedade, mais justa e igualitária.

Dentro dessa perspectiva histórica, é notável a contribuição de Antônio Gramsci e sua concepção de escola unitária. A separação entre trabalho manual e intelectual serve a determinada ideologia. Gramsci afirma que não é possível separar o *homo fabris* do *homo sapiens*, e para todas e todos que lutam por uma sociedade mais justa fica nítida a forma como há um projeto de educação (e de país) que separa o ensino intelectual, propedêutico, para a elite, e uma educação voltada para a classe trabalhadora que objetiva atender às demandas do mercado, de maneira acrítica. A escola unitária, como afirma Gramsci (1995), se opõe a esse tipo de educação que é, muitas vezes, louvado como democrática apenas por atingir a todas e todos. A educação como instrumento de transformação social fundamentada nas concepções desenvolvidas por Marx,

Engels e Gramsci permanece urgente, o que foi observado por diversos autores no Brasil, dentre eles Dermeval Saviani e Gaudêncio Frigotto.

Dermeval Saviani (2002) insiste na superação da dicotomia entre trabalho manual e intelectual, colocando a formação humana como um novo paradigma educacional. Saviani (1989) aponta para a possibilidade de um desenvolvimento multilateral, em todos os ângulos, entendendo a prática produtiva e a educação como uma unidade indissociável. É a partir do conceito do trabalho como princípio educativo, da adoção de metodologias ativas, da união entre teoria e prática e do reconhecimento da realidade de alunas e alunos como ponto de partida que Saviani aponta para a formação humana, onilateral, politécnica.

Por sua vez, Gaudêncio Frigotto (1995) afirma que a perspectiva de uma educação voltada para a formação humana, onilateral e tecnológica e a escola unitária são conjuntos filosóficos e pedagógicos que estão politicamente articulados. Com efeito, é nessa concepção de educação que encontramos a semente da transformação social necessária para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. O que está em jogo, portanto, é a importância da formação humana, por meio da adoção das metodologias ativas, na forma como alunas e alunos se transformam e constituem-se como cidadãos e cidadãos mais preparados para atuarem na sociedade não apenas como força de trabalho, mas como seres humanos plenos. Mas qual o papel da educação associada ao cinema diante desse panorama?

A educação e o cinema precisam contribuir na construção de sujeitos críticos, cientes de seus direitos e aptos a lutar pela transformação dessa realidade. É nesse sentido que, em tempos de mercantilização da educação, voltar aos primórdios do conceito de formação humana se torna algo fundamental. O cinema afirmativo, na medida em que busca efetivar uma educação em direitos humanos, é um cinema engajado na transformação social, numa perspectiva de justiça social e de formação humana. Porém, pensar na formação humana nos leva a considerar, também, a formação docente como algo central dentro desse contexto.

DOCÊNCIA

Um dos principais desafios colocados a partir de uma reflexão sobre a formação humana é a própria formação docente. Compreender nossa importância nesse processo pressupõe fornecer aos discentes não apenas as condições de entrarem no mercado de trabalho, mas de participarem da sociedade de maneira ativa, capazes de lutar por seus direitos. Ao observarmos todas as possibilidades para que os discentes tenham uma formação humana, contribuimos para que a educação esteja à altura dos obstáculos que estão colocados na contemporaneidade.

Sendo assim, diante de um quadro de precarização do trabalho e de mercantilização da educação, os docentes têm uma função social ainda mais fundamental no sentido de fornecer os elementos necessários para que os discentes desenvolvam a criticidade, dentro de uma perspectiva freireana, para que a educação possa contribuir na construção de possibilidades reais de transformação social.

É igualmente relevante pensarmos na formação docente como peça fundamental na relação que se estabelece entre a universidade e a educação básica. A urgência de se pensar a educação como um todo está na própria perspectiva de se construir um novo projeto de país. É uma forma de se efetivar a função social da universidade e de refletir sobre o encontro dos saberes acadêmicos com os saberes presentes no cotidiano de alunas e alunos da educação básica e nas comunidades das quais fazem parte. Trata-se de considerar a horizontalidade dessa relação, bem como os desafios e tensões da educação básica dentro desse panorama.

É a partir de uma relação horizontal, da adoção de metodologias participativas, na troca de saberes e numa perspectiva de alteridade e de respeito, que a universidade tem muito a ensinar no encontro com a educação básica e, na mesma medida, tem muito a aprender. A partir disso, emerge a figura do educador audiovisual e as preocupações com sua formação inicial e continuada. Ao formular anteriormente a pergunta “Qual o papel do educador audiovisual?” (GUERREIRO, 2019), aponte que este deve ser encarado com

a mesma complexidade que a docência em geral deve ser vista, mas é preciso, também, refletir sobre sua especificidade.

Valorizar os saberes docentes como dinâmicos e a formação continuada como fundamental para todos os docentes não exclui a necessidade de se pensar no caso específico do educador audiovisual. Considerando que o audiovisual faz parte do cotidiano de todas e todos, o educador audiovisual precisa entender que o seu saber terá um encontro marcado com os saberes discentes. Sob os parâmetros da alteridade e da liberdade, é na sua relação com alunas e alunos que será possível traçar o caminho a ser percorrido. É a partir da construção coletiva dos saberes que o processo da educação acontece, algo essencial para que o cinema afirmativo tenha lugar, baseado no debate, no encontro de repertórios, na negociação, nas escolhas, nos modos de endereçamento.

O potencial do educador audiovisual está numa determinada sensibilidade diante de sons e imagens, sensibilidade a ser compartilhada ou potencializada também no encontro com alunas e alunos. O que se quer é que as licenciaturas façam emergir no educador um cidadão pleno, alguém capaz de entender a diversidade como valor positivo e a igualdade e a diferença como valores indissociáveis. A formação docente ocupa o proscênio nessa discussão, uma vez que é fundamental refletir sobre o papel da universidade nesse processo. O papel emancipador do educador audiovisual, assim, não se restringe ao acúmulo de saberes próprios do audiovisual, sejam esses saberes de ordem estética ou considerando sua dimensão ética. Trata-se de valorizar a própria formação humana de educadoras e educadores, na construção de sujeitos capazes de exercer sua cidadania de maneira plena, e de identificar as potencialidades do cinema e do audiovisual na educação básica dentro da perspectiva de uma educação em direitos humanos.

É a partir da formação do educador audiovisual que podemos garantir ou, ao menos, criar as condições ideais para que o cinema entre na escola em sintonia com uma educação em direitos humanos. Se o educador audiovisual estiver preparado para se abrir ao cinema do outro, o cinema afirmativo encontrará condições de exis-

tência na escola. Isso significa não acreditar na existência do *bom cinema*, de um cinema que seja passado, imposto, disseminado na escola como algo que alunas e alunos não têm, mas precisam ter. Elas e eles já estão repletos de cinema, de sons e imagens que atravessam a vida cotidiana. Ignorar esse repertório é negar as possibilidades da igualdade das inteligências (RANCIÈRE, 2013).

Naturalmente, o educador audiovisual também tem seu repertório e levará esse repertório para o colégio. A questão que se coloca, aqui, é que tal bagagem não deve ser apresentada como melhor ou mais importante do que o cinema que, de alguma forma, já faz parte ou desperta o interesse da turma. E nesse sentido o cinema importa menos do que os sujeitos que fazem parte do encontro. A arte existe em função do humano, e não o contrário. À medida que o encontro for capaz de despertar sensibilidades nos atores envolvidos no processo educacional, o cinema na escola existirá dentro da perspectiva de uma educação em direitos humanos.

O educador audiovisual é aquele que está aberto à escuta, à interação e ao protagonismo de alunas e alunos. Estar aberto ao encontro é condição para efetivar o cinema afirmativo, descobrir junto à turma o caminho a ser percorrido, as obras a serem visionadas e discutidas, os trabalhos audiovisuais a serem realizados em grupo. Seja em relação à temática, seja quanto à dimensão ética e estética de sons e imagens produzidos ou experimentados, o cinema afirmativo traz para o proscênio posturas e questões relevantes para a formação de sujeitos tendo no horizonte a construção de novos mundos, sempre a partir de uma pedagogia centrada no aluno.

MULTILETRAMENTOS

Entender o cinema em sentido amplo pressupõe considerar o universo audiovisual no qual todas e todos estamos inseridos, absorvendo sons e imagens de maneira intensa e o tempo todo. Na perspectiva de uma comunicação ubíqua, como propõe Lucia Santaella, as inovações tecnológicas que marcam o início do século XXI, que redefinem as relações de trabalho e de poder, trazem novos desafios para a escola e para o encontro entre alunas e alunos, professoras e

professores. Advindos de gerações que cresceram e se constituíram dentro dessas profundas transformações tecnológicas, os discentes encontram docentes que se formaram antes ou durante esse processo. A lacuna entre gerações que sempre existiu acaba por se traduzir como abismo se os educadores não entenderem as especificidades e desafios que a educação apresenta na contemporaneidade.

Dentro desse cenário, como repensar o cinema considerando as inovações tecnológicas que atravessam a vida de alunas e alunos? Ou ainda, como lidar com o descolamento da escola, que permanece, na maioria das vezes, aquém das possibilidades tecnológicas contemporâneas, em relação à realidade que os protagonistas do processo de ensino-aprendizagem encontram do lado de fora da escola?

Ao mesmo tempo, a proliferação de mídias e linguagens coloca uma nova situação para a própria inserção do cinema na escola. Como afirma Roxane Rojo (2012), hoje é possível editar áudios e vídeos com facilidade, realizar animações, criar objetos e ambientes tridimensionais, combinar textos e imagens, adicionar música e voz e produzir trabalhos que só seriam possíveis em estúdios de cinema até alguns anos atrás. Dentro desse cenário, os letramentos se transformam em multiletramentos. Torna-se impossível ignorar, a partir disso, a proliferação de linguagens no mundo contemporâneo e a necessidade de desenvolvimento da criticidade de alunas e alunos diante dessas novas linguagens e novas estéticas.

A palavra multiletramento pode apresentar um incômodo inicial a todos nós que refletimos sobre cinema e audiovisual por trazer em seu radical uma referência à palavra escrita. O conceito de letramento, porém, se refere a uma perspectiva crítica diante da escrita, o que pressupõe ir além da questão da alfabetização, valorizando a criticidade em alunas e alunos. Assim, a criticidade é o que está no centro da questão quando pensamos nos multiletramentos, o que indica, na verdade, a superação da tecnologia da escrita como elemento único ou preponderante na formação escolar. Como afirma Roxane Rojo (2012), o manifesto dos multiletramentos foi feito pelo Grupo de Nova Londres, em 1996, intitulado *A Pedagogy of Multiliteracies: designing social futures*, e esse manifesto defendia a ideia de

que a escola precisava chamar para si a responsabilidade de incluir em currículos e trazer para seu interior a multiplicidade de culturas num mundo globalizado, mas marcado pela intolerância no convívio com a diversidade cultural, com a alteridade.

Nesse sentido, os multiletramentos são a expressão escolhida para dar conta da multiculturalidade que marca o mundo contemporâneo, e a multimodalidade dos diversos textos que compõem esse panorama. Esses textos, entendidos de maneira ampla, abrangem a pluralidade de sons, imagens estáticas, imagens em movimento que marcam a vida de todas e todos. É na união da multiculturalidade com a multimodalidade que, segundo a autora, o conceito de multiletramentos avança em relação ao de letramentos, trazendo uma preocupação com a contemporaneidade e o desejo de que a escola esteja em sintonia com esta. Desenvolver a criticidade diante das diversas linguagens e estéticas que se apresentam é condição essencial para a formação humana dentro da perspectiva hodierna.

Dentro desse cenário, qual o lugar do cinema e do audiovisual na escola contemporânea? Qual o risco de o educador audiovisual trabalhar com o cinema na escola ignorando os multiletramentos, deixando de perceber que o cinema faz parte, hoje, de uma cultura midiática plural, complexa, e que para alunas e alunos, a relação que se estabelece com sons e imagens difere das relações que estabelecíamos no passado? A imensa circulação de imagem nas redes, a forma como cada um se relaciona com elas e com a divulgação da própria imagem, o modo como essas imagens se relacionam com os diversos textos dentro de um mundo midiaticizado, tudo isso coloca em pauta que trabalhar com cinema e audiovisual hoje pressupõe mudanças no que diz respeito à forma como imaginávamos até então. É preciso reinventar a conexão que o cinema estabelece com a educação considerando a perspectiva dos multiletramentos, o que está em sintonia com a proposta de um cinema afirmativo, que valorize a diversidade e entenda a diferença como valor positivo.

É inegável que as tecnologias digitais acabaram por criar novas formas de leituras e de visionamento de obras audiovisuais, e que fizeram convergir diferentes modalidades e estabeleceram

novas relações com a educação. Os textos híbridos fazem parte de nosso cotidiano sem que a escola se ocupe destes ou valorize uma formação crítica diante deles. Não seria esse mais um sintoma do descolamento da escola em relação à realidade de alunas e alunos, que seguem obrigados a demonstrar conhecimento por intermédio dos mesmos instrumentos avaliativos de outrora? Como fazer com que o cinema contribua para a formação crítica e conectada a esse mundo midiaticizado se o tratamento que damos ao cinema e ao audiovisual permanece o mesmo, isolando-o dos demais modos que circulam na esfera digital?

Fica evidente que, seja considerando a tela de computadores, celulares, tablets, seja diante da TV ou no cinema, os docentes devem estar preparados para lidar com a complexidade do cenário atual no que concerne ao audiovisual. Da mesma forma, a questão da multiculturalidade se impõe com a mesma força, tornando fundamental que uma educação em direitos humanos se apresente de maneira orgânica, desde a formação docente nos cursos de licenciatura, até a sala de aula da educação básica. Multimodalidade e multiculturalidade são categorias que ganham uma nova dimensão se pensadas dentro da perspectiva de um cinema afirmativo, na medida em que contribuem para a formação de sujeitos críticos, conscientes e sensíveis.

Tanzi Neto *et al.* (2013) afirmam que, para propiciar os multiletramentos, é preciso concatenar as diferentes linguagens (hipertextuais, hipermediáticas), os níveis de interação, a dimensão colaborativa, a flexibilização do próprio ambiente educacional, com suas ferramentas digitais. Do ponto de vista docente, o preparo para lidar com essa nova realidade se torna uma condição necessária, haja vista a onipresença da diversidade de linguagens e estéticas que atravessam nossa realidade. Tal onipresença, vale salientar, não significa pressupor que a distribuição da tecnologia se dá na sociedade de maneira uniforme, razão pela qual é tão crucial que a escola incorpore o universo digital.

O cinema foi profundamente afetado pelas tecnologias digitais, que estabeleceram novas formas de produção e de relações

profissionais, de distribuição e de exibição. No entanto, a democratização do acesso às ferramentas de realização audiovisual acaba por reproduzir uma nova forma de exclusão social, que corresponde à exclusão digital. A escola tem papel fundamental nesse cenário. Construir uma sociedade inclusiva hoje, a partir de uma educação inclusiva, passa por oferecer a todas e todos oportunidades iguais, através de uma educação de qualidade. Os multiletramentos contribuem, junto com o cinema, para que um projeto de educação crítica se efetive, dentro dos parâmetros dos direitos humanos, desenhando uma possibilidade real de transformação social para as novas gerações, um futuro com promessas de inclusão, dignidade e respeito.

POR UM CINEMA AFIRMATIVO

A compreensão da relação entre cinema e educação como um encontro evidencia que outras conexões são possíveis, uma vez que existem diversos projetos de educação, e muitas maneiras de levar o cinema para a sala de aula. O cinema afirmativo busca interligar cinema, educação e direitos humanos, compreendendo que essa conexão está em sintonia com um projeto de país que passa pela ideia de transformação social e pela efetivação de um ideal de justiça social e de respeito e oportunidade para todas e todos.

As inovações tecnológicas que marcam a contemporaneidade são responsáveis por avanços e recuos em diversos campos que marcam nosso cotidiano. Ao mesmo tempo em que usufruímos da democratização das ferramentas de realização audiovisual, por exemplo, assistimos à precarização do trabalho, propiciada por muitos avanços tecnológicos também responsáveis pela democratização dessas ferramentas. O acirramento da desigualdade social convive com as facilidades trazidas pelas novas tecnologias, e a exclusão digital se constitui como uma nova e cruel forma de exclusão social.

A importância do conceito marxiano de formação humana ressurgiu diante de um cenário de mercantilização da educação e de perpetuação de uma educação dual desconectada da perspectiva de transformação social ou de formação de cidadãos e cidadãs participativos, críticos e conscientes. A perspectiva de uma educação como

prática da liberdade, a partir dos ensinamentos de Paulo Freire, está ancorada no desenvolvimento da criticidade, e em harmonia com uma educação em direitos humanos (FREIRE, 2019).

Efetivar tal educação pressupõe formar sujeitos de direitos, o que deve ser pensado em todas as esferas de ensino. Somente educadores com formação humana serão capazes de proporcionar uma educação libertadora, crítica, revolucionária na educação básica. A formação docente, nesse sentido, efetiva uma importante função social da universidade, que promove, por meio disso, uma alternativa na construção de outro projeto de sociedade, mais justa e inclusiva.

O papel do educador audiovisual dentro desse panorama é o de levar uma abordagem do cinema e do audiovisual para a escola que valorize o repertório de alunas e alunos, e que entenda a importância do cinema na formação de sujeitos de direitos. O cinema afirmativo orienta as abordagens possíveis do cinema dentro da escola sob a égide dos direitos humanos, considerando os modos de endereçamento, as escolhas e negociações entre educadores e seus discentes, em obras audiovisuais que despertem o espírito crítico, o respeito à diversidade e o entendimento da diferença como valor positivo.

Dentro de um panorama de profundas inovações tecnológicas, o cinema é entendido como elemento crucial considerando a pedagogia dos multiletramentos, que promove o desenvolvimento da criticidade, o que, em última instância, entregará à sociedade sujeitos mais conscientes de seu papel no sentido de efetivar mudanças, de inventar um mundo mais humano, em que as inovações tecnológicas sirvam para nos aproximar, e não para precarizar nossas vidas e as relações que estabelecemos uns com os outros. O cinema é colocado, aqui, como um elo entre as diversas linguagens, propiciando o desenvolvimento da criticidade.

O cinema afirmativo, de certa forma, dessacraliza o próprio cinema. Ao entramos na escola, o cinema não deixa de ser entendido como arte, mas passa a fazer parte de um projeto que tem a educação em direitos humanos como elemento fundante. Nesse sentido, dessacralizar o cinema significa entendê-lo em função dos sujeitos de direitos que são formados, e que se tornam mais sensíveis e

humanos a partir dos sons e imagens que os atravessam no espaço escolar. Pensar no cinema afirmativo, dentro dessa perspectiva, é entender que o cinema pode contribuir para mudar as pessoas, despertando nelas a sensibilidade, o afeto e a criticidade necessários para a criação de um novo horizonte, que garanta uma vida de dignidade a todas e todos por meio da harmonia entre cinema, educação e direitos humanos.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Giovanni. **Trabalho e subjetividade**: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório. São Paulo: Boitempo Editorial, 2011.
- ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file>. Acesso em: 20 dez 2021.
- ELLSWORTH, Elisabeth. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Nunca fomos humanos**: nos rastros do sujeito. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2001. p. 7-76.
- FREIRE, Paulo. **Direitos humanos e educação libertadora**: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Ed. Cortez, 1995.
- GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.
- GUERREIRO, Alexandre. Apontamentos sobre o educador audiovisual: cinema, educação e alteridade. **Revista Teias**, v. 20, n. 58, p. 191-201, jul./set. 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/40636/30695>. Acesso em: 17 dez 2021.
- GUERREIRO, Alexandre. **Cinema afirmativo**: alteridade, educação e direitos humanos. Rio de Janeiro: Ed. Autor, 2021. Disponível em: <https://cinead.org/wp-content/uploads/2021/11/CINEMA-AFIRMATIVO.pdf>. Acesso em: 15 dez 2021.
- MARX, Karl. Instruções para os delegados do conselho geral provisório: as diferentes questões. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Obras escolhidas**. Lisboa: Avante, 1985. v. 2, p. 79-88.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

- MIGLIORIN, Cezar; PIPANO, Isaac. **Cinema de brincar**. Belo Horizonte, MG: Relicário, 2012. p. 17-33.
- SANTAELLA, Lucia. **Comunicação ubíqua**: repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Editora Paulus, 2013.
- RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2013.
- ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. *In*: ROJO, Roxane; ALMEIDA, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012. p. 11-32.
- SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politecnicidade. *In*: SAVIANI, Dermeval. **Trabalho, Educação e Saúde**. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2002. v. 1, p. 131-52. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/zL-gxpxrzCX5CYtgFpr7VbhG/?lang=pt>. Acesso em: 20 dez 2021.
- SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politecnicidade**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, Politécnico de Saúde Joaquim Venâncio, 1989.
- TANZI NETO, Adolfo *et al.* Multiletramentos em ambientes educacionais. *In*: ROJO, Roxane (org.). **Escola conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013. p. 135-58.

LICENCIATURA DE CINEMA, ESPAÇO DE INVENÇÃO / ENSAIO DE PROGRAMA EM 14 PONTOS

CEZAR MIGLIORIN

Olhar para os primeiros dez anos da licenciatura de cinema da UFF nos permite fazer algumas amplas perguntas. Não propriamente perguntas sobre o que é esse curso, mas sobre o que esse curso diz sobre o cinema e sobre nós, profissionais que lidam com imagens e sons. Isso só é possível porque a licenciatura de cinema é algo bastante diferente do que decidimos quando sentamos para formular esse curso nos idos de 2008.^[68] Não que naquele momento tivéssemos algo fechado, mas certamente os últimos anos de trabalho, invenções e trocas levaram o curso para searas inimagináveis no seu início.

Nesses dez anos tivemos a soltura necessária para nos deixar atravessar pelos desejos, forças e criações que não eram nossas e que chegavam com alunas e alunos, com os novos docentes, com livros, projetos de extensão e pesquisas. Por conta disso, diria que a licenciatura da UFF, nessa primeira década de existência, é um espaço de invenção.

1

Quando um espaço de invenção se constitui, começam a aparecer “coisas”, falas, gestos, ideias, sons, práticas, pensamentos que entram em dissonância com o projeto, que perturbam a linha reta

⁶⁸ No livro que publiquei em 2015, *Inevitavelmente Cinema: educação, política e mafuá*, dedico um subcapítulo à licenciatura, em que destaco a atuação de um dos organizadores desse livro, João Luiz Leocadio. Não retomarei aqui esse histórico. Para um conteúdo ainda mais completo sobre o início da licenciatura, ver: NOVA, João Luiz Leocadio da. “A licenciatura em cinema na Universidade Federal Fluminense.” *Movimento (revista de educação)*, n. 2, 2015. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32555>. Nessa entrevista, Leocadio coloca o contexto das formações para cinema do momento, bem como a institucionalidade da licenciatura.

que um dia viu em um ponto qualquer do horizonte o lugar a chegar. Um espaço de invenção é um desvio, um espaço em que movimentos inéditos podem ocorrer. Com a licenciatura não foi diferente. Se em algum momento imaginamos que nosso projeto era a formação de profissionais para atuar na educação acompanhados de pesquisas sobre cinema-educação, rapidamente esse projeto se pluraliza e a licenciatura se torna um curso que esgarça o que sabemos sobre cinema.

Uma virada radical se dá aí. Se inicialmente uma licenciatura forma profissionais para ensinar algo que conhecemos (no caso, o cinema), aqui algo diferente acontece. A licenciatura vem nos dizer que ainda sabemos pouco sobre cinema e é a partir dessa ignorância que sustentamos o curso. Não nos tornamos assim um curso que forma professores de cinema ou educadores audiovisuais, mas um curso que coloca perguntas para o cinema e para nós e que, depois de quatro anos, como manda o figurino institucional, graduamos jovens que adentram um cinema imiscuído a outros processos sociais e vitais: a educação, o lazer, a clínica e múltiplos engajamentos com o mundo.

2

Algumas perguntas inventadas com a licenciatura provocam o cinema e com elas fazemos pesquisas, cursos, projetos.

Como fazer para que uma câmera faça sentido em nossas vidas? Como transitar com a experiência perceptiva que o cinema nos dá em um espaço de luta e produção coletiva? Como o cinema funciona quando deixamos de lado as centralidades fálicas eurocentradas de saber quem é a autora ou o autor? Como fazer funcionar uma prática que coloque os direitos humanos no campo da experimentação sensível? Como o cinema participa de uma saúde individual e de grupo? Que corpo temos para a experiência estética e de mundo do cinema? Que tipo de modulação uma experiência com o cinema traz para nosso uso cotidiano das tecnologias de filmagem? Que corpo temos para levar essas experiências sensíveis para espaços de educação e criação coletiva?

Essas e outras amplas questões, frequentemente urgentes por estarem coladas às práticas de docentes e discentes que estão no corpo a corpo com sujeitos e instituições – escolas, espaços clínicos, festivais, creches, socioeducativos, museus –, não são questões que chegam sem nos perturbar. Elas só aparecem quando sustentamos um espaço de invenção que desvia do projeto e que tensiona o presente estado de coisas e os lugares dos saberes estabelecidos que dizem quem pode falar, onde e sobre o que.

No limite, nosso trabalho nesses dez anos foi justamente o de sustentar um campo de acontecimentos possíveis sem colocar em primeiro plano nosso querer, justamente porque com as artes são os pontos de chegada conhecidos que se fragilizam. Essa sustentação é rebelde à tentativa de direcionar ou de apontar para fundamentos. Só na escuta sobre o que curso diz de nós e do cinema foi possível sustentar o angustiante não saber necessário para as criações que inventam com o cinema formas de vida e política. Se isso parece abstrato, vale percorrer projetos de alunos e docentes como o *Inventar com a Diferença*, *Cidadania por Imagem*, *Cinema de Grupo*, *Festival Brics*, *Experimentar o Cinema*, entre outros. De alguma forma, cada um desses projetos e pesquisas ensaiou respostas para as questões colocadas.

3

De maneira eloquente, a licenciatura nos diz que o cinema não está preso ao filme, não está restrito à sala, não demanda nem mesmo espectadores ou diretores. A licenciatura nos diz que o cinema é uma possibilidade de experiência com sujeitos e mundos e que o cinema é antes de qualquer encarnação em uma materialidade – um plano, um som, um gesto –, uma potencial forma de percepção das coisas e do mundo. Como se a câmera, a montagem, a escuta que o cinema inventa e inventou potencializasse formas de estar com as coisas antes de filmarmos, gravarmos um som ou montarmos duas imagens. O cinema, nesse espaço da licenciatura em que pensamos nosso público final – crianças, idosos, estudantes, amadores de todos os amores – como não profissionais, foi se desenhando assim como uma tecnologia de experiência e relação.

Um caso específico. Em 2014 fomos convidados pelo Governo Federal a pensar um grande projeto de cinema e educação ligado aos direitos humanos. Criamos ali o *Inventar com a Diferença*^[69]. Não cabe aqui voltar ao projeto que tem farta bibliografia^[70]. Nesse momento organizávamos um modo de trabalho com dispositivos^[71] e nos distanciávamos da ideia de que teríamos que levar bons discursos ou bons temas para escolas de todo país. Apontávamos ali para uma centralidade da criação com o cinema ao mesmo tempo que apostávamos que sem processos de criação as vidas e lutas se enfraquecem, se fecham, se organizam nos pequenos círculos de crenças que precisam ser cada vez menores para não serem afetados pelas diferenças que aparecem com as mínimas aberturas.

Inventar com a diferença, um nome um tanto literal, mas que explicitava uma ideia de trabalho em que a criação se dará em relação com um não saber, com a diferença. A diferença aqui, claro, pode ser entendida como aquilo que conheço e que é diferente de mim. Um homem é diferente de uma mulher. Mas a diferença que sempre nos interessou era mais aberta, uma diferença que é uma potencialidade de diferir. Um entre os nomes e lugares conhecidos. A diferença é trans; reservas de mundo que se atualizam e se multiplicam nos encontros e processos criativos. Diria que essa potência trans é uma das linhas que a licenciatura traz para atravessar o cinema, uma potência de sair de fase, de perder o nome, de mergulhar em uma experimentação em relação a si, com a arte e em relação às formas de lidar com o mundo. Tal potência, inevitavelmente política, nos oferece o mundo como lugar experimentável, ou seja, rebelde àquilo que há e às significações dominantes. Cinema como potência de

⁶⁹ O *Inventar com a Diferença* foi idealizado por Cezar Migliorin, Isaac Pipano e Luiz Garcia; desde o início contou com uma equipe forte ligada ao cinema e aos direitos humanos: Alexandre Guerreiro, Clarissa Nanchery e Fred Benevides. O projeto só foi possível graças ao trabalho de Patrícia Barcelos, então secretária executiva de direitos humanos da Presidência da República e teve consultoria de Adriana Fresquet, Eliany Salvatierra e João Luiz Leocádio.

⁷⁰ Em pesquisa de 2 de janeiro de 2022 no Google Scholar, o *Inventar com a Diferença* é citado 198 vezes em artigos, dissertações e teses.

⁷¹ Fórum Nicarágua. A pedagogia do dispositivo. *Revista Devires*, Belo Horizonte, v. 15, n. 1, jan./jun. 2018.

diferenciação, potência trans com os meios do cinema. O grupo da licenciatura se especializou em sustentar isso.^[72]

5

Com os dispositivos – amplamente utilizados hoje na UFF e fora –^[73], esse modo de trabalho que organizamos com o Inventar e não cessamos de desdobrá-lo, não mais como formas de fazer e experimentar cinema apenas, mas como modo de desviar das armadilhas discursivas, identitárias e cheias de boas intenções, estendendo a criação por dispositivos a muitas esferas dos trabalhos com não profissionais: a criação textual, os modos de coletivizar e apresentar os trabalhos, as formas de intervir e ver filmes, as maneiras de fazer circular as palavras. Trata-se de um modo de acessar a potência trans do cinema sem funcionalizá-lo para isso ou aquilo. Diria que foi justamente essa aposta em um cinema sem estribeiras, atravessado pelo escândalo da democracia (Rancière) e produzível na conexão com nossas pulsões criativas que colaborou para que a licenciatura trouxesse para o cinema questões importantes. Questões distantes, por exemplo, de “como fazer filmes” ou como “formar público”, interessou-nos o cinema emaranhado às formas de vida e democraticamente experimentável por todos que têm algumas horas por semana para alimentar as intensidades criativas do cinema. Intensidades apropriáveis por todos. Imaginar que formamos profissionais para esse tipo de trabalho, tão perto da vida e do mundo,

⁷² Há mais de dez anos, quando escolhemos o nome Kumã para nosso laboratório de pesquisa e experimentação, já bastante centrado em projetos ligados à educação, trouxemos esse modificador Yawalapiti para perto. Escolhemos um nome que nos aproximava dos movimentos aberrantes que o Viveiros de Castro aponta para a forma que um ser-kumã (cobra-kumã, macaco-kumã, laboratório-kumã) poderia ser “ao mesmo tempo o arquétipo e um monstro, um modelo e seu excesso, a forma pura e uma reverberação híbrida (entre humano e animal, por exemplo), a beleza e a ferocidade em uma só figura” [...] “Esse modificador articula, assim, vários atributos: ferocidade, tamanho, invisibilidade, monstruosidade, alteridade, espiritualidade, distância. O importante, aqui, e que eles se superpõem em larga medida.” (DE CASTRO, Eduardo Viveiros. *A inconstância da alma selvagem*. Editora Cosac Naify, 2014. p. 31) Em sintonia com o que aconteceria na licenciatura, o nome do laboratório já apontava para essa força trans e excessiva aos nomes e aos saberes. Kumã como uma reserva de potências de vida.

⁷³ Os cadernos do Inventar foram traduzidos para o espanhol e para o inglês, o que certamente contribuiu para o amplo alcance que os trabalhos realizados na Licenciatura da UFF têm tido sobretudo na América Latina, com destaque para Chile, Uruguai, Argentina, Peru e Bolívia, países onde estivemos algumas vezes nos últimos anos ministrando cursos e palestras e desenvolvendo projetos de extensão e colaboração. Destaque para a parceria de 3 anos com o Governo do Uruguai, coordenado por Elianne Ivo Barros.

não é pouca coisa e reside aí a complexidade desse trabalho que nos propomos na licenciatura.

6

Os desdobramentos do caso *do Inventar com a Diferença* exemplificam o espaço de invenção que com a licenciatura se abria para o curso de cinema e para o cinema em geral. Foram algumas das práticas surgidas na licenciatura em geral e no laboratório Kumã em específico que nos levaram a pensar o cinema como prática de cuidado – tão fundamental na educação – e, com isso, a acessar um autor: Fernand Deligny. Mais do que apresentar seu pensamento sobre cinema, quero mostrar os caminhos que um processo criativo com o cinema pode fazer. Educador, clínico, cineasta e, sobretudo, escritor, Deligny trabalhou durante décadas com crianças autistas na França. Para ele, a câmera de cinema foi uma ferramenta fundamental em seus trabalhos. Uma ferramenta pedagógica^[74]. Uma ferramenta que antes de fazer imagens ou mobilizar uma representação, possibilitava “novas circunstâncias” coletivas de improvisação e mobilização. “As câmeras instalam meios e espaços para experimentações”, conforme nos disse Marlon Miguel^[75] em curso sobre cinema e clínica realizado no Departamento de Cinema da UFF. Pois, essas experimentações engajam afetos, espaços, percepções, forças. Não seria por esse viés que a licenciatura se inscreve nos meandros entre arte e vida, uma inscrição que traz o cinema como arte, técnica e pensamento com o qual se experimenta a si e ao mundo?

Uma interessante conjunção acontece na UFF entre a licenciatura e aquelas práticas de Deligny. Antes mesmo de termos notícia de seus trabalhos, inventamos por aqui uma continuidade com um *cinemar* e um *camerar*, como escreveu Deligny no artigo *Camérer*, de

⁷⁴ *La caméra outil pédagogique* (1955) In: DELIGNY, Fernand. *Fernand Deligny œuvres*. Édition établie et présentée par Sandra Alvarez de Toledo. Paris: Les Éditions L'Arachnéen, 2017.

⁷⁵ Ver: MIGUEL, Marlon. *Mettre la vie en œuvre*: autour de «La caméra outil pédagogique», Paris: L'Arachnéen, 2021. A aula de Marlon Miguel aconteceu no dia 2 de dezembro de 2021, no curso *Cinema e clínica: a criação entre as artes e os processos subjetivos*, organizado por este que escreve este artigo.

1983.^[76] Entre Deligny, no interior da França, em condições frequentemente precárias, sem película, e nós, cineastas da fome, em escolas na beira de estradas por onde passam caminhões que fazem tremer o chão, uma continuidade se faz. Uma continuidade em que o cinema – com seus equipamentos (celulares, tripés, gravadores), cineastas, gestos – chega para acompanhar, para estar junto de processos artísticos-subjetivos em um certo embate e tensão com as formas dominantes de cinema. Embates que antes de se desenharem em causas se inscrevem em tensões com as significações dominantes: ali onde todos veem por um segundo, nós vemos por um minuto; ali onde todos isolam a imagem, nós a montamos com outra; ali onde todos passam sem escutar nós entregamos nosso tempo; ali onde todos querem o sucesso individual nós buscamos a arte como captação de forças coletivas; ali onde todos iluminam nós preferimos o escuro e o silêncio.

7

Na época em que a licenciatura de cinema da UFF se construía, um forte debate sobre a necessidade de formação específica para trabalhar com cinema na educação se colocava. Esse debate era acompanhado de discussões sobre a necessidade ou não de o cinema ser obrigatório no currículo escolar. Nesses dez anos, minha posição não se alterou. Não sou a favor nem da obrigatoriedade do cinema no currículo, nem da formação específica dos profissionais que trabalharão com cinema em espaços não profissionais. Idealmente o licenciando em cinema é o profissional que se dedica a trabalhar com arte em espaços não convencionais e que terá um corpo para a educação, mas esse trabalhador com o cinema pode vir da biologia, da matemática ou da música.

O educador audiovisual, se assim quisermos chamá-lo, é antes um engajamento ético do que institucional. É antes uma postura e um desejo de conhecimento e preparação infinita do que um di-

⁷⁶ Um outro trabalho deveria ser feito, talvez pelos colegas franceses, para entender por que razão as práticas e pensamentos de Deligny ali não se desdobraram em propostas e tecnologias de trabalho com o cinema com não profissionais. A força da cinefilia e da história do cinema naquele país talvez expliquem isso.

ploma. Isso significa que a licenciatura de cinema não é importante? Pelo contrário: é daqui que saem os profissionais que poderão contribuir para que biólogos, sociólogos, filósofos estejam com o cinema onde quer que estejam; os profissionais aqui formados são antes interventores nos *socius* com as ferramentas do cinema do que especialistas nessa arte. Lidar com a impureza do cinema e das artes é tarefa difícil, esbarraremos sempre com tentativas de purificação que regulam as forças trans e kumã do cinema.

8

Como espaço de experimentação, o cinema se coloca assim como território para a inadaptação. Não é essa das grandes marcas que chegam à universidade nos últimos 20 anos? Corpos e pensamentos arredios às formas como o mundo lhes dizia que deveriam ser? Como prolongar essa inquietação em relação aos seus lugares do mundo, como não domesticar o cinema que entra em ressonância com esses novos modos de ser no mundo e na universidade? Na licenciatura de cinema da UFF tivemos essa sorte. A sorte de nos encontrarmos entre modos de vida rebeldes às configurações dominantes que encontravam nas formas de experimentar o mundo – com o cinema – ferramentas abertas e sem norma. O embate é evidente: com frequência esses sujeitos serão confrontados com poderes que dizem que eles não podem ainda, não sabem ainda, não têm a técnica ainda. Felizmente, desde o início da licenciatura, estávamos atravessados por Freire-Rancière^[77], desfazendo a educação e a arte como dívida. Não devemos nada a ninguém para poder criar.

Em nossas experiências, sempre foi bastante explícito que, a cada vez que um jovem profissional (um educador audiovisual) se sentia inseguro durante uma oficina ou uma coordenação de grupo, ele se transformava em mestre, distanciava o seu saber do saber do outro, imaginando que assim ensinava. Mas, qual o interesse em en-

⁷⁷ RANCIÈRE, Jacques. *O espectador emancipado*. São Paulo: WMF; Martins Fontes, 2012.

⁸RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

^fREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

sinar cinema sem que a experiência esteja em campo? Que interesse em se distanciar dos estudantes através do saber acumulado? Trabalhamos constantemente isso com estudantes e conosco mesmo. Um trabalho sobre si, um trabalho para suportar a fragilidade de estar em grupos pautados pela criação, e não pela dívida: da nota, do saber do mestre ou de alguma história.

9

Como liberar o cinema do filme produto? Essa é uma questão que não parou de nos convocar. As forças do mercado e todo um imaginário no entorno dessa finalidade do cinema o constrange como forma de pensar e perceber. Como dizíamos, os fortes trabalhos nesses dez anos estão ligados a essa liberação, a essa abertura do cinema como possibilidade de criação para todos. Foram ainda nesses anos que uma nova paisagem dos modos de exibição do cinema se fizeram – multiplicação de telas, de acessos, de formatos de visualização – e essas nova paisagens implicaram também uma mutação das formas de percepção. Mutações nas formas de ver juntos^[78]. Essa experiência tem implicado em circulação e presença do cinema na sala de aula ou em grupos que alteram os modos de relação e grupalidade dos indivíduos com as imagens e dos indivíduos entre si. A licenciatura se transformou no epicentro dessas mutações e as metodologias de trabalho com o cinema que foram ali desenvolvidas estão também ligadas à atenção a essas novas paisagens. O caso do Cinema de Grupo intensificado durante a pandemia é emblemático.^[79]

10

É a partir do momento que investigamos e experimentamos os processos do cinema com a educação que precisamos nos aproximar das invenções e das teorias dos grupos como território para

⁷⁸ Indico aqui sobre essa questão a tese do também professor da Licenciatura Douglas Resende: RESENDE, Douglas. *O espaço comum na prática do filme documentário: memórias de uma comunidade de cinema*. Tese (Doutorado) – UFMG, Belo Horizonte, 2016.

⁷⁹ Sobre Cinema de Grupo ver: MIGLIORIN, Cezar *et al.* Cinema de grupo. *Revista GEMInS*, v. 11, n. 2, p. 159-64, 2020; e o TCC da licencianda de cinema Teresa Assis Brasil: BRASIL, Teresa Azevedo de Assis. *Cinema de grupo: reflexões sobre uma experiência de grupo com professores*.

os desvios da criação. Não acredito que foi uma coincidência que o surgimento da licenciatura tenha acontecido no mesmo momento em que no Brasil se discutia intensamente os coletivos de cinema, apontando para toda uma inquietação política, estética e subjetiva na qual a licenciatura, em sintonia com seu tempo, também possuía.

Pessoalmente, revejo minha própria trajetória percebendo como no mesmo momento em que desenhávamos o curso, visitávamos departamentos parceiros e preenchíamos formulários com a criação de disciplinas, escrevi dois artigos que tentavam falar desse momento: *O que é um coletivo* (2012) e *Por um cinema Pós-industrial* (2011)^[80]. Pensar os problemas de grupo trazidos pelo momento da criação audiovisual no país e das exigências colocadas pela relação cinema-educação, possibilitou novos esgarçamentos das possibilidades das artes no trabalho com não profissionais do cinema – professores, alunos, loucos.

Não irei aqui dissertar sobre a noção de grupo, mas vale apontar para a importância que pensadores e experiências ligadas aos grupos terapêuticos em espaços de saúde mental, como Regina Benevides, Félix Guattari, Jean Oury, Osvaldo Saidón, Peter Pal Pelbart, La borde e Saint Alban (França), Cia Teatral Ueinz (São Paulo) e os trabalhos do coletivo Casa Jangada, no Rio de Janeiro, tiveram para pensarmos as possibilidades de o se fazer presente em espaços clínicos e de cuidado. Uma circulação que nos permite estarmos com o cinema sem aderirmos às centralidades do autor, do sujeito e, mais que isso, nos dando elementos para forjarmos espaços em que a criação se intensifica sem ser propriedade deste ou daquele sujeito. A licenciatura pode ser pensada assim como um grupo, sempre furada pela realidade que chega e aberta para o fora – do cinema, da universidade, do que sabemos. No grupo, não falamos sobre o que somos, mas sobre as criações com o que está no mundo e que nos chega a partir de um plano, uma sequência, um som, uma fala.

O cinema faz território de vida onde se abrem processos criativos consigo e com o grupo. É justamente por que um curso de li-

⁸⁰ MIGLIORIN, Cezar. *O que é um coletivo. Teia, Dizer o Indizível. Rio de Janeiro, 2012.*

⁸¹ MIGLIORIN, Cezar. *Por um cinema pós-industrial: notas para um debate. Revista Cinética, 2011.*

licenciatura em cinema nos exigiu pensar o que fazíamos ali na relação com a educação que a pergunta se voltou para nós. O que as exigências da educação – do estar junto para desenvolver processos importantes para vida – demandam do cinema? Como podemos responder com os meios historicamente construídos, de criação e de relação com a realidade do cinema, ao que é demandado na educação? “Deixem essas crianças em paz: o mafuá e o cinema na escola”, escrevi ainda em 2014. Deixar as crianças em paz significa quebrar uma linha reta entre as ações de educadores e as respostas de educandos. Há nesse gesto um silêncio, uma espera, uma falta de intenções que mimetizam o cinema político pautado pela possibilidade de estar à altura da experiência do outro sem que o espectador seja uma “vítima” das imagens. Vítima ou endividado, eram esses lugares que não queríamos para nossos alunos nem nós mesmos, justamente porque com o cinema entendemos que outras inteligências podem ser convocadas, outras formas de vida podem desestabilizar uma imagem. Não é isso que o documentário nos ensinou? Ali onde alguém vive a imagem se altera, ali onde alguém vive apenas podemos tentar compor com essa vida, jamais domesticá-la ou instruí-la. Como seria diferente se estamos em uma licenciatura de cinema?

O cinema convoca outras inteligências, como se nesse curso fizéssemos uma passagem dos modos de fazer – um filme, um texto, uma pesquisa – às formas de como o cinema abre formas de ser. E aqui vamos descobrindo que se nos interessam profissionais que trabalham com essas formas de ser – na vida, na educação, na clínica. O trabalho de formação desses profissionais se faz sem um querer específico, mas com muito método. Se há um campo onde esta licenciatura investiu intensamente foi justamente na criação de métodos, estratégias, técnicas, tecnologias de fazer o cinema circular e afetar espaços e sujeitos onde ele não era esperado. Nesses espaços, o cinema, associado ao dispositivo, é um “produtor de circunstâncias”^[81], um “disparador de esbarrões”^[82] entre sujeitos, afetos, forças de invenção. Damos assim o nome de cinema a um processo que

⁸¹ Noção fundamental para os trabalhos de Fernand Deligny.

⁸² Expressão usada por Bruna Pinna para falar do trabalho do coletivo clínico da Casa Jangada.

captura forças do mundo com os gestos criativos que encontramos nos filmes. ^[83]

11

Um longo trabalho nos aguarda. Dez anos de licenciatura desenharam uma filmografia singular para o curso e para os trabalhos com não profissionais. A licenciatura colocou os estudos de cinema em complexas pesquisas que pensam uma ecologia das imagens, diretamente atreladas a processos subjetivos, individuais e de grupo, em que a cinefilia e o fetiche por autores e autoras viraram apenas simpáticos pés de página. O estilhaçamento do cinema em conexão com a educação produz um cinema em todo e qualquer lugar, para todo qualquer sujeito, tenha ele uma câmera ou não. Trata-se de apostar em um devir cineasta apropriável por todos, uma vez que se faz nos modos de experimentação de si e do mundo. O cinema é um componente dos vetores de subjetivação e singularização. Foi a esse ponto que a licenciatura nos levou. Nesse trabalho em que um *cinema menor* passa a ser nosso ambiente de trabalho, desenham-se outras histórias, outras linhas para ver e pensar filmes, outras cinematografias são necessárias.

Se em um curso de cinema tradicional são as escolas, os clássicos, os diretores que organizam uma filmografia básica, na licenciatura esses nomes mudam radicalmente: ganham protagonismo aqueles que fizeram cadernos de viagens, filmes-carta, desviaram a câmera do que poderia ser classificado como imagem objetiva ou subjetiva, colaram a câmera ao corpo, filmes-diário e todo um leque de ensaios filmicos, roubaram imagens de tantos lugares, experimentaram temporalidades e processos inacabados. O filme como um esbarrão, um resto, no máximo uma intensidade conectora de intensidades de grupo.

⁸³ Como bem me lembra João Luiz Leocádio, esse desvio que a licenciatura produz no próprio cinema retorna à UFF e às escolas de cinema nos exigindo repensar a formação dos bacharéis, dos cineastas e pesquisadores de cinema. Não é por outro motivo que o próprio currículo do bacharelado da UFF foi recentemente alterado, acredito.

UM PROGRAMA PARA UMA LICENCIATURA, 14 PONTOS

Em pouco tempo aprendemos ou ensinamos os conhecimentos básicos para que um profissional leve o cinema para a escola, para que possa captar imagens e sons para uma oficina, para que tenha uma filmografia básica para um trabalho em espaços não convencionais e tenha conhecimentos de edição para o trabalho com não profissionais. Para qualquer um que se interesse por cinema, rapidamente essa formação pode ser adquirida. Por isso, à guisa de conclusão, ensaio um provisório e incompleto *programa para uma licenciatura de cinema*, pensando em pontos que podem pautar o trabalho dos docentes, o currículo e as práticas, uma vez que a formação de profissionais para o trabalho com arte em oficinas, grupos, ateliês é bem mais complexo do que um saber sobre o cinema.

1 – Crie condições para que os estudantes possam acompanhar processos criativos de imagens e vida, processos excêntricos ao que já conhecem. Esse trabalhador é um acompanhante, muito mais que um mestre.

2 – Invente meios de esvaziar o narcisismo do lugar de mestre.

3 – Invente formas de grupalidade em que os processos criativos possam se fazer coletivamente, e não centrados na “minha criação”.

4 – Dedique muito tempo vendo filmes e desdobrando novas criações, dispositivos, ideias, textos, narrativas, a partir dos filmes. Jamais use o cinema para testar conhecimentos.

5 – Construa uma filmografia com o cinema que parece feito ali na esquina, no mundo inteiro ou por qualquer um dos estudantes: Djamila Sahraoui, Abbas Kiarostami, Jim Jennings, Dellani Lima, Callin Dan, Marcellvs L, Yuri Firmeza, André Novais Oliveira, Maya Da-Rin, Louise Botkay, Aloysio Raulino, Carlos Nader, Daniel Caetano, Teo Hernández, Gabriel Martins, Ana Bárbara Ramos, Abderrahmane Sissako, David Perlov, Allan Ribeiro, Pere Portabella, Andy Warhol, Leticia Parente, Denis Gheerbrant, Cris Miranda, Kenneth Anger, Marcelo Pedroso, Bruce Nauman, Beth Formaggini, João Maria Gusmão e Pedro Paiva, Chris Welsby, Emílio Domingos, Carolee Schneemann, Jonas Mekas, Carlos Adriano, Chris Marker, Manoela Ziggianti, Car-

los Magno, Agnès Varda, Ernie Gehr, Cao Guimarães, Claudio Pazienza, Louis Lumière, Fábio Rodrigues Filho, Gregory Markopoulos, Ivo Lopes Araujo, Jean Epstein, Dziga Vertov, Boris Lehman, Johan Van der Keuken, Andrea Tonacci, Avi Mograbi, Stan Brakhage, Jo Serfaty, Jomar Muniz de Brito, Dominique Cabrera, Robert Kramer, Patrícia Ferreira Pará Yxapy, Narcisa Hirsch, Clara Chroma, Leonardo Mouramateus, Takahiko Iimura, Melissa Dullius, Maya Deren, Miguel Seabra Lopes, Pedro Costa, Miguel Antunes Ramos, Paula Gaitán, Gustavo Jahn, Gabriel Mascaro, Christian Caseli, Bruce Connor, Ana Pi, Felipe Mussel, Pedro Diógenes, Gustav Deutsch, Gunvor Nelson, Marjorie Keller, Ernesto Carvalho, Bill Morrison, Ary Rosa, Glenda Nicácio, Harun Farocki, Cavi Borges, Cleyton Xavier, Isael Maxakali, Vincent Carelli, Takumã Kuikuro, Petrus Cariry, Peter Tscherkassky, Adirley Queirós, Fernand Deligny, Tila Chitunda, Michael Snow, Sérgio Borges, Clarisse Alvarenga, Matthias Müller, Artavazd Peleshian, Sophie Calle, Clarissa Campolina, Guto Parente, Marília Rocha, Jean-Luc Godard, João Dumans, Gerard Courant, Karim Aïnouz, Chantal Akerman, Karen Akerman, Zezinho Yube, Ken Jacobs, Sueli Maxakali, Patricio Guzmán etc., etc. (os estudantes não precisam lembrar nenhum desses nomes, apenas experimentar seus gestos).

7 – Crie meios de devolver aos estudantes os modos em que eles mesmos estão em processos criativos. Em grupo não individualize e privadamente intervenha, mostre ao estudante que ele é capaz de transformar o mundo em imagem e devolver a imagem ao mundo transformando o próprio mundo.

8 – Crie meios para que os estudantes pratiquem suas escutas – do outro e do mundo.

9 – Dedique longas horas para a construção de um corpo que o estudante possa ter para o encontro. Corpo que não se feche diante da diferença, que seja permeável ao estranho, ao louco, ao delírio da infância, às sensibilidades errantes. O corpo do trabalhador do cinema com não profissionais é um canteiro de obras. Isso só se faz com muita experimentação, com brincadeira, com jogo e delírio.

10 – Invente meios de os estudantes explorarem a rua, a cidade, o bairro e as marcas do território. Esse trabalhador é um andari-lo e o cinema pode acompanhar.

11 – Crie meios para que os caminhos dos estudantes não sejam pautados por um fim. A arte é sempre excêntrica à finalidade ou não é.

12 – Construa meios para que os estudantes estejam incessantemente criando formas de relançar as criações: metodologias, tecnologias, técnicas, práticas.

13 – Garanta que ainda não saibamos o que é o cinema. Só assim a licenciatura será lugar para nos interrogarmos o que é possível sentir, perceber, pensar, agir.

14 – A única exigência possível ao estudante da licenciatura de cinema é que ele dedique tempo a experimentar com o cinema – exigência mínima e enorme: isso significa tempo para experimentar com a vida e com a política.

BIBLIOGRAFIA

BRASIL, Teresa Azevedo de Assis. *Cinema de grupo: reflexões sobre uma experiência de grupo com professores*. [S.l.: s.n.], s.d.

CASTRO, Eduardo Viveiros de. *A inconstância da alma selvagem*. [S.l.]: Editora Cosac Naify, 2014.

MIGLIORIN, Cezar *et al.* Cinema de grupo. *Revista GEMInIS*, v. 11, n. 2, p. 159-64, 2020.

MIGLIORIN, Cezar. O que é um coletivo. *Teia, Dizer o Indizível*, Rio de Janeiro, dez., 2012.

MIGLIORIN, Cezar. Por um cinema pós-industrial: notas para um debate. *Revista Cinética*, 2011.

RESENDE, Douglas. O espaço comum na prática do filme documentário: memórias de uma comunidade de cinema. Tese (Doutorado) – UFMG, Belo Horizonte, MG, 2016.

POR UMA EDUCAÇÃO AUDIOVISUAL EM RELAÇÃO

ELIANY SALVATIERRA MACHADO

MAURÍCIO DE BRAGANÇA

“Desinventar objetos. O pente, por exemplo. Dar ao pente funções de não pentear. Até que ele fique à disposição de ser uma begônia. Ou uma gravanha.

Usar algumas palavras que ainda não tenham idioma.”

Manoel de Barros

O Departamento de Cinema e Vídeo da Universidade Federal Fluminense viu, no REUNI (Programa do Governo Federal de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras) uma possibilidade de efetivar um desejo formulado pelos professores e pelas professoras do Departamento há alguns anos: a criação de uma licenciatura em cinema e audiovisual^[84]. O programa REUNI, instituído pelo Decreto Presidencial nº 6.096, de 24 de abril de 2007, tinha como objetivo dar às instituições condições de expandir o acesso e garantir a permanência no Ensino Superior.

Ao lado da ampliação do acesso, com o melhor aproveitamento da estrutura física e do aumento do contingente de recursos humanos existente nas universidades federais, está também a preocupação de garantir a qualidade da graduação da educação pública.

⁸⁴ A discussão sobre a criação do Curso de Licenciatura já tinha sido levada ao FORCINE (Fórum Brasileiro de Ensino de Cinema e Audiovisual) e incluída na Resolução CNE n. 10, de 27 de junho de 2006, que previa no § 2º do art. 6º (que tratava dos eixos constituintes dos currículos dos cursos de Cinema e Audiovisual das IES) que “no caso de licenciatura, serão considerados os métodos consagrados de formação acrescidos de ênfase na pedagogia da imagem, conciliando princípios dos conteúdos básicos” expostos no referido artigo. Inclusive, para dar origem nos registros formais dessa discussão no Departamento de Cinema e Vídeo da UFF, o debate já havia sido pautado pelo professor José Marinho de Oliveira no primeiro encontro FORCINE, em 2001. Agradecemos a João Luiz Leocádio da Nova a recuperação desse histórico que nos ajudou a escrever essa nota.

A partir do plano apresentado, cada universidade receberá investimentos para a aplicação em ações como contratação de professores e servidores administrativos; recuperação e construção de instalações físicas; e aquisição de equipamentos para laboratórios, salas de aula, bibliotecas, ambientes de professores e órgãos administrativos.

O REUNI tem como metas globais, a serem cumpridas ao longo dos cinco anos de adesão de cada universidade:

- Elevação gradual da Taxa de Conclusão média dos cursos de Graduação presenciais (TCG) para 90%; e
- Alcançar a relação de 18 alunos para cada professor.

Para atingir as metas estabelecidas, as Diretrizes do Reuni são:

- Redução das taxas de evasão;
- Ocupação das vagas ociosas; e
- Aumento do número de vagas ofertadas, principalmente no turno da noite.^[85]

Por meio do REUNI, a proposta da criação de um Curso de Licenciatura em Cinema e Audiovisual foi gestada no Departamento de Cinema e Vídeo da Universidade Federal Fluminense (UFF) e se tornou possível. O projeto se fundava na formação de profissionais que atuassem em processos educativos, tais como aqueles desenvolvidos em Organizações Não Governamentais (ONGs), Coletivos Sociais, Instituições de Ensino e programas educativos em Emissoras de Televisão Aberta ou no sistema a cabo. Mais tarde foi incluída também a EAD (Educação a Distância).

O Curso de Licenciatura foi organizado, no conjunto das suas disciplinas (obrigatórias, de livre escolha e optativas), diferentemente do Curso de Bacharelado. Os dois cursos apresentam apenas três disciplinas em comum nos seus fluxogramas. Desde o primeiro período o/a aluno/a já se inscreve em disciplinas ministradas pela Faculdade de Educação, indicando a intenção de atravessar toda a formação de cinema em diálogo com as práticas e discussões em pedagogia. A criação do curso de Licenciatura em Cinema e Audio-

⁸⁵ Disponível em <http://www.reuni.ufscar.br/o-que-e-reuni>. Acesso em: 2 nov. 2020.

visual, em 2011, faz parte de um crescente interesse no campo do Cinema e Educação no Brasil, seja em pesquisas acadêmicas seja em práticas relativas a esse diálogo.

A pesquisadora Marília Franco, em 1988, já havia defendido uma tese de doutorado com o título *Escola audiovisual*, na qual escreveu sobre o audiovisual como processo educacional escolar e propôs uma Escola com bases audiovisuais. Podemos relembrar, ainda, numa perspectiva histórica, a experiência do INCE (Instituto Nacional de Cinema Educativo [1936-1966]) que, durante trinta anos, fomentou produção de curtas e médias metragens voltadas para um projeto de educação popular, ou ainda o CINEDUC^[86], que, na cidade do Rio de Janeiro, já coordenou inúmeros projetos. No entanto, foi somente com a criação do curso de Cinema e Audiovisual Licenciatura que pudemos pensar especialmente a formação do/a profissional que atua com o cinema e com o audiovisual que não seja para a produção e realização do filme.

Quem é o/a sujeito/a educador/a que se forma na graduação dessa licenciatura? Como escreveu o poeta, “prefiro ser essa metamorfose ambulante do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo”. Foi com essa preocupação em mente, de buscar novas práticas relacionadas ao cinema e audiovisual, que assumimos a ideia de abertura como um princípio para a relação educador-educando-educador. Assumimos que entrar *em relação* e abrir-se para o encontro com a alteridade é o melhor caminho para trabalhar processos audiovisuais.

A origem da palavra alteridade vem da palavra *alteritas*. O radical *alter* significa “outro”, enquanto *itas* remete a “ser”, ou seja, em sua raiz, alteridade significa “ser o outro”. O termo remete à condição de ser outro, diferente, distante ou, em um sentido mais inapropriado, exótico. Os termos “Alteridade”, “Infinito”, “Totalidade”, “Outro”, “Rosto” e “Mesmo” são categorias formuladas e problematizadas pelo filósofo Emmanuel Lévinas, que nos ajudam a refletir sobre a Alteridade.

⁸⁶ O Cineduc (Cinema e Educação) é uma entidade sem fins lucrativos, fundada em 1970 e declarada de utilidade pública por lei municipal do Rio de Janeiro em 17 de janeiro de 1984. Disponível em: <https://www.cineduc.org.br/historia.html>. Acesso em: 1 jan. 2021.

Quando pensamos em “abrir-se em relação” ou abertura para a alteridade do outro, estamos refletindo com Lévinas. O Outro, nessa perspectiva, é insondável, infinito e que jamais será apreendido. A alteridade do outro é uma abertura para perceber e conhecer sem resumir o outro aos nossos pressupostos e credos.

Segundo Lévinas, quando nos relacionamos tentamos apreender o Outro a partir da nossa Totalidade, da nossa experiência e isso é reducionista. A abertura é deixar que o Outro se mostre, se apresente na sua imensidão. No caso da formação de educadores/as audiovisuais, é abrir-se para aquele/a que chamamos de educando/a.

Já na primeira turma, do curso de Licenciatura, percebemos um programa fechado, prescritivo, de como educar ou mesmo do que educar poderia comprometer o reconhecimento da alteridade nos processos educativos. Lévinas critica a filosofia ocidental e a forma como a tradição seguiu a filosofia de Parmênides em detrimento da de Heráclito.

René Descartes, por sua vez, também acaba herdando de Parmênides a ideia do que é o Ser. Para o filósofo francês, o conhecimento sensível (isto é, sensação, percepção, imaginação, memória e linguagem) é a causa do erro e deve ser afastado. O conhecimento verdadeiro é puramente intelectual, é parte das ideias inatas e controla (por meio de regras) as investigações filosóficas, científicas e técnicas.^[87]

Para a filosofia ocidental (Parmênides e Descartes), o Ser tem a capacidade de conhecer (*cogito*) e nomear as coisas por meio da linguagem. Quando o “eu” percebe o Outro, na perspectiva ocidental, o faz a partir de si, das suas referências e valores. Com Lévinas percebemos que a diferença está na relação com o Outro, mas há uma diferença: a Alteridade. O princípio do Eu, do *cogito*, da Totalidade, vê o Outro como aquele que não é semelhante, idêntico, é o/a estranho/a. Logo, o Outro, pode ser violentado e eliminado, resultando em altericídio. Mudar a relação que estabelecemos é o caminho para perce-

⁸⁷ CHAUÍ, Marilena. *Convite a Filosofia*. São Paulo: Ática, 2000. p. 145. Disponível em: https://home.ufam.edu.br/andersonlfc/Economia_Etica/Convite%20Filosofia%20Marilena%20Chaui.pdf. Acesso em: 21 out. 2021.

ber o Outro na sua Alteridade. No caso da relação educador/a-educando/a é importante mudar o princípio norteador ou a perspectiva.

Anibal Quijano, teórico da perspectiva decolonial, não faz referência direta a Lévinas e a ruptura com a filosofia ocidental. Porém, toda a sua análise sobre a modernidade/colonialidade é também uma crítica ao pensamento dessa tradição filosófica. A modernidade, para Quijano, é um projeto histórico ocidental, eurocêntrico, branco e patriarcal (que percebe o Ser da razão ocidental como o Outro a partir da sua Totalidade). O que nos chama atenção em Quijano é a relação que o autor constrói entre a razão ocidental (e nisso inclui a discussão da ciência e suas acepções de divisão entre sujeito e objeto) e o Ser que tudo conhece a partir de noções como diferença, outro, exótico, selvagem e raça. O sociólogo peruano associa a razão da filosofia ocidental ao processo histórico conhecido como “modernidade”, articulado à construção do conceito de raça. A modernidade, para ele, não é o nascimento do sujeito, mas o surgimento de um não sujeito, de um ser que é visto como não semelhante, não ser, que é o ser racializado, “o outro”. O resultado é que esse outro (que aqui é descrito com a letra “o” minúscula) pode ser mutilado, violentado e eliminado por meio das práticas forjadas no interior da experiência colonial.

Quijano demonstra que esse outro racializado é colonizado não somente através do seu corpo mas também do seu imaginário, da sua história, dos processos simbólicos de constituição de suas subjetividades. Pensar uma relação descolonizadora na Licenciatura e um possível projeto humanista, como processos educacionais, nos remete a Paulo Freire, para quem só se pode libertar o oprimido libertando o opressor (que aqui substituímos por colonizador-colonizado).

A violência dos opressores que os faz também desumanizados, não instaura uma outra vocação – a do ser menos. Como distorção do ser mais, o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos. E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscar recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealistamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos. E aí está

a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores. (FREIRE, 1987, p. 20)

Essa relação dupla que habita em mim, em nós (colonizados-colonizadores, oprimidos-opressores), que nos remete a um paradoxo só pode ser pensado se transcendermos o Ser e concebermos o paradoxo (O Ser que é e que não é). Se conseguirmos ir além das nossas próprias experiências, a Totalidade. Nessa perspectiva há um duplo momento que é reconhecer a experiência e transcendê-la para perceber a Alteridade do Outro.

Entrar em relação e reconhecer a Alteridade do Outro é o princípio das relações que nortearam os dez anos da licenciatura. Uma abertura para o infinito e para aprender com o Outro, mudança-chave no processo educador/a-educando/a-educador/a. Essa abertura ao Outro remete às discussões de Édouard Glissant sobre as poéticas da Relação. A partir do espaço-tempo próprio dos encontros efetuados na totalidade-mundo contemporâneo, no qual estão presentes os choques, conflitos, convivências, atrações e repulsas, é preciso exercitar uma condição temporal da cultura, uma relação *entre* as culturas. Para recusar o determinismo que violenta a experiência desses encontros, é preciso assumir a imprevisibilidade como matriz dessa operação de colocar as culturas *em relação*. Não aprendemos a lidar com as imprevisibilidades, uma vez que a cultura ocidental – e sobretudo as ciências que perseguem a exatidão – se constrói sobre a possibilidade de prever e determinar o resultado das experiências. Esse determinismo opera capturas e violências de apagamentos e silenciamentos quando define estratégias de encontro entre as diferenças. Em relação a essa mudança de princípios, o poeta antilhano é enfático:

Afirmo que as relações entre as culturas do mundo em nossos dias são imprevisíveis. Durante muito tempo, vivemos sob a pressão e o precioso ensinamento do Ocidente, no pensamento de sistema cuja maior ambição era a previsão. E percebemos que em matéria de relações de culturas, ou seja, desses espaços-tempos que as comunidades segregam em torno de si e enchem de projetos, de conceitos e frequentemente de inibições, a regra é a impossibilidade de previsão. (GLISSANT, 2005, p. 101-2)

Com essas reflexões em mente (e nos nossos corpos), construímos estes dez anos do curso de Licenciatura em Cinema e Audiovisual da Universidade Federal Fluminense. Nesse tempo, pudemos acompanhar o amadurecimento do projeto que surgiu da necessidade de pensar a própria sociedade a partir de uma ubiquidade das telas na nossa vida cotidiana. Como o próprio projeto pedagógico do curso já anunciava na sua primeira versão de 2011, no seu primeiro parágrafo de apresentação, constatamos que vivemos numa

sociedade audiovisual, onde a imagem em movimento e o som têm experimentado janelas de diferentes tamanhos e diferentes locais para assistência. A sala de cinema se deslocou para a tela da televisão e mais recentemente para as telas dos computadores e celulares. A indiscutível presença do audiovisual na vida cotidiana tem ampliado a intimidade de todos com a sua linguagem sem que se faça uma reflexão cultural, estética e técnica dos modelos de representação social nos quais se insere essa vasta produção. (PPC Curso Cinema e Audiovisual Licenciatura 2011, p. 1)

Nesse trecho, podemos perceber que um dos fatores que motivou a proposta de criação do curso foi a preocupação com a leitura do material produzido e que circulava de forma cada vez mais ampliada nos vários espaços sociais. Era preciso intensificar uma atenção aos modelos e políticas de representação audiovisual daquilo que se produz para as telas, a fim de que pudéssemos garantir a presença e visibilidade da diversidade e pluralidade que forma a sociedade brasileira. Essa continua sendo uma perspectiva importante que ainda sinaliza estratégias definidoras para o desenvolvimento das disciplinas e atividades presentes no curso.

No entanto, o encontro com as turmas de educandos que passaram pelo curso nesse período acabou por nos ajudar a compreender de forma cada vez mais consciente que a nossa preocupação com aquilo que ocupa as infinitas telas traz em si a questão de como se constrói o nosso olhar sobre o que se produz.

A primeira turma do curso de Cinema e Audiovisual Licenciatura da Universidade Federal Fluminense (UFF) é de 2012, quando entraram 22 educandos e educandas. Acompanhando essa turma, começamos a refletir sobre o que de fato significava formar educa-

dores/as audiovisuais. Retomamos aquela preocupação que se colocou sempre diante de nós: “Quem é o/a sujeito/a educador/a que se forma na graduação da licenciatura?”.

Ao longo desses últimos dez anos, aprendemos que “a reflexão cultural, estética e técnica dos modelos de representação social nos quais se insere essa vasta produção”, como apregoa o PPC de 2011, diz respeito a entender o lugar que cada um/a de nós ocupa na composição da sociedade. As políticas de ação afirmativa empreendidas ao longo dos últimos anos, e implementadas desde a primeira seleção de ingresso ao nosso curso de Licenciatura, garantiram turmas diversas, plurais e complexas, que nos ajudaram a compreender que o olhar é uma construção histórica, e que o modo como observamos o mundo está sustentado por relações de poder.

O audiovisual, de fato, é um lugar de excelência para a problematização dessa construção do olhar, num contexto em que os processos coloniais definiram dinâmicas de visibilidade e invisibilidade que configuram as imagens presentes nas telas que nos cercam. O olhar, portanto, é um aprendizado, é um gesto político, é um posicionamento. E isso também é um aspecto que aprendemos a acolher nas nossas discussões pedagógicas ao longo dessa última década: refletir sobre uma pedagogia do olhar. Não exatamente uma “pedagogia da imagem”, como está colocada na Resolução CNE/CES nº 10, de 27 de junho de 2006, mas os processos que constituem o ato de olhar.

A ideia de “pedagogia da imagem” parece sugerir que há uma produção de sentido que é inerente à imagem, e não um processo decorrente de um letramento de quem a lê, e que, portanto, é algo plural e diversificado, uma vez que tal ato é gestado no interior de universos simbólicos variados e que acarretam pontos de vista plurais^[88]. Nós, professores e professoras do curso de Cinema e Audiovisual Licenciatura, aprendemos nesse tempo que, talvez, nosso papel resida menos em reivindicar um “lugar de fala”, mas an-

⁸⁸ A materialidade dessa discussão pode ser comprovada na enorme variedade de temas, interesses e singularidades de leituras que compõem o conjunto de pesquisas monográficas resultantes do Trabalho de Conclusão de Curso dos educandos e educandas do Curso de Cinema e Audiovisual Licenciatura, listados no Anexo dessa publicação.

tes de tudo, e sobretudo, assegurar a importância do nosso “lugar de escuta”.

Sabemos que os princípios da hegemonia do olhar na cultura ocidental foram formulados desde Descartes, em sua *Da Dióptrica*, texto escrito no século XVII que discorre sobre os sentidos e estabelece de forma hierárquica os princípios científicos da primazia da visão sobre os demais sentidos. Isso fundamentou a experiência da visão a partir do espaço em detrimento da categoria tempo e teve grande influência sobre a perspectiva ocularcêntrica e sobre a maneira como o espaço foi representado nas artes.

O princípio cartesiano parte da ideia de exterioridade do sentido, ou seja, o corpo é apenas uma engrenagem que responde mecanicamente ao estímulo, e assim há uma defesa da descorporificação da percepção, uma negação do corpo como agente ativo e participativo. Essa cultura concebe a visão apenas como um movimento fisiológico do olho e, portanto, regido por uma lógica mecanicista. O crítico de arte visual estadunidense Martin Jay concorda que houve uma “supressão da corporalidade na tradição visual dominante no Ocidente desde o Renascimento até o modernismo”^[89] (JAY, 2003, p. 70). Podemos concluir que o ocularcentrismo atribui valor afetivo e absoluto para um olhar sobre o mundo e, ao mesmo tempo, nega que esse olhar é fruto de uma experiência cultural local e historicamente constituída.

A centralidade do olhar tornou hegemônica a experiência de percepção do mundo ao desempenhar um papel fundamental no que diz respeito ao estatuto do sujeito na cultura ocidental (e também aos regimes de atenção): os modelos de percepção visual da modernidade cartesiana são descorporificados. Descartes fala textualmente que não é o corpo que percebe, mas a alma, procedendo uma desarticulação ontológica entre corpo e espírito que desautoriza qualquer epistemologia que tenha no corpo seu estatuto de produção de conhecimento e apreensão do mundo – princípio operador do projeto de epistemicídios levados a cabo pela experiência colonial. Assim,

⁸⁹ “la supresión de la corporalidad en la tradición visual dominante en Occidente desde el Renacimiento hasta el modernismo.”

aprendemos a submeter o olhar à razão, construindo uma filosofia óptica. O cinema, de certa forma, foi fruto desta perspectiva que, seguramente, deve ser questionada. É preciso ressignificar a visão através de novas formas de aprendizagem do olhar e pelas perspectivas de outras cosmovisões.

Toda essa discussão introduz uma demanda cada vez mais crescente de nossos educandos e educandas por bibliografias que contemplem a diversidade de experiências de recepção dos textos audiovisuais, por meio de perspectivas interseccionais e de cosmovisões múltiplas. A realidade de homens e mulheres negras, indígenas, trans, não binaries, LGBTQIA+, periféricos e pessoas com deficiências não era acolhida em bibliografias tradicionais; a pauta identitária cresceu como reivindicação política em todos os âmbitos sociais e, também, nas salas de aula e demais espaços da universidade.

Esse movimento atesta a ampliação das políticas públicas de acesso ao ensino superior implementadas há mais de uma década e demonstra a nossa certeza de lutar por uma universidade inclusiva em todas as suas dimensões. Cada vez mais percebemos que se as experiências de vida são tão particulares e atravessadas por agenciamentos múltiplos, os olhares também acompanham essas trajetórias e se constituem de forma complexa e diversa. É preciso que enfrentemos a permanência de um olhar colonial que ainda nos constitui e que torna visíveis apenas determinados aspectos do mundo, subalternizando e invisibilizando tantas formas de estar presente nas sociedades. Não aprendemos a ver aquilo que está ausente na imagem, aquilo que, fora de cena, grita sua existência.

Manthia Diawara indica que a produção audiovisual hegemônica formata um olhar sobre as imagens capaz de fazer com que muitas vezes haja uma adesão dos espectadores aos princípios racistas que fundam estas imagens. Em seu artigo de 1988, “O espectador negro: questões sobre identificação e resistência^[90]”, o cineasta malinês e teórico da imagem indica como a produção hegemônica disseminada desde o centro constrói um regime de espectadorialidade

⁹⁰ As traduções deste artigo são responsabilidade dos autores. “Black Spectatorship: problems of identification and resistance.”

capaz de suportar as estruturas excludentes sobre as quais emergem as sociedades ocidentais brancas e capitalistas. Ao tratar da espetatorialidade negra, Diawara aponta que “A maneira pela qual os espectadores negros podem contornar a identificação e resistir aos elementos persuasivos da narrativa e do espetáculo hollywoodiano desafia tanto certas teorias do espetáculo quanto a estética do cinema independente afro-americano” (DIAWARA, 1988, p. 66).

Nesse pacto adesista entre espectadores e imagens racistas, naturalizamos discursos, representações e invisibilidades, promovendo uma forma de olhar que permanece colonizada e conservadora das estruturas que construíram os ideais de branquitude na nossa sociedade. Para Diawara – e este é um ponto que nos interessa particularmente nesse artigo – é preciso levar em consideração a formação histórica do espectador negro que, diante dessas imagens, constitui-se também num “espectador resistente”, capaz de observar aquilo que as imagens tornam praticamente invisíveis ao se naturalizar. Isso só é possível se soubermos ouvir a experiência desses múltiplos espectadores, que se constituem a partir de histórias de vida e de pertencimentos sociais, territoriais e culturais específicos.

Esse tem sido um grande aprendizado ao longo desses dez anos de contato com as turmas de licenciatura, que apresentam uma heterogeneidade muito grande e, portanto, nos desafiam constantemente a suspeitar das teorias que, desde o século passado, se tornaram hegemônicas na formação de um pesquisador em cinema e audiovisual tradicional. É a partir da experiência própria que Manthia Diawara reivindica sua leitura quando diz que

a partir da perspectiva específica da minha posição enquanto um espectador homem e negro, quero sugerir que os componentes de “diferença” entre elementos de raça, gênero e sexualidade trazem à tona diferentes leituras para o mesmo material. Especificamente, enquanto um estudante africano baseado no contexto norte-americano, estou interessado na maneira como os espectadores afro-americanos podem, em alguns momentos, constituir um caso particular do que eu chamo de espectador resistente^[91]. (DIAWARA, 1988, p. 67)

⁹¹ “from the specific perspective of my own position as a black male spectator, I want to suggest that the components of ‘difference’ among elements of race, gender and sexuality give rise to different readings

A ideia de “espectador resistente” vai ao encontro do que bell hooks identificou como um “olhar opositor” ao pensar a especificidade da mulher negra espectadora. O artigo foi originalmente publicado em 1992 e, portanto, pode ser lido também como uma resposta ao proposto por Manthia Diawara quatro anos antes. Partindo de sua lembrança de como o olhar, na comunidade negra, se constituiu como uma espécie de resistência ao desafiar a “autoridade” (sejam os adultos, sejam as pessoas brancas), o olhar negro ao se configurar uma conquista tornou-se rebelde: “o ‘olhar’ tem sido e permanece, globalmente, um lugar de resistência para o povo negro colonizado” (HOOKS, 2019, p. 217).

hooks, no entanto, avança a discussão, ao identificar que o olhar do espectador negro, embora se rebelasse contra a supremacia branca projetada nas imagens hegemônicas, ainda se comprometia com as políticas falocêntricas de espetatorialidade. Isso tornava a experiência do espectador negro radicalmente diferente daquela da espectadora negra. A mulher negra seguia sendo objeto do olhar masculino em muitos filmes dos principais primeiros diretores independentes negros. Como resposta a esta violência, “muitas espectadoras negras se fechavam para a imagem, olhavam para o outro lado” (ibid., p. 223), conscientes “da forma como a raça e o racismo determinavam a construção visual do gênero” (ibid., p. 226).

Essa experiência descrita e analisada por hooks, a partir de sua própria história como mulher espectadora negra, mas também pela observação e escuta de outras mulheres negras espectadoras, indica um aprendizado específico de olhar, que a pesquisadora define como “olhar opositor”:

Por assistir a filmes com um olhar opositor, mulheres negras foram capazes de avaliar criticamente a construção da feminilidade branca no cinema como objeto do olhar falocêntrico e escolher não se identificar nem com a vítima nem com o perpetrador. Espectadoras negras, que se recusavam a se identificar com a feminilidade branca, que não aceitavam o olhar falocêntrico de desejo e posse, criaram um espaço crítico

of the same material. Specifically, as an African film scholar based in the North American context, I am interested in the way that Afro-American spectators may, at times, constitute a particular case of what I call resisting spectatorship.”

onde a oposição binária de Mulvey, que pressupõe “a mulher como imagem, o homem como dono do olhar”, era desconstruída continuamente. Como espectadoras críticas, mulheres negras observavam a partir de um lugar disruptivo. (*ibid.*, p. 227)

Essas questões, como encaminhadas por Diawara e hooks, nos ajudam a pensar que não há apenas uma forma de como se constitui um olhar sobre os filmes e as imagens audiovisuais, de uma forma mais ampla. E as considerações de ambos autor e autora são claras em determinar que tais questionamentos partem de um processo histórico que atravessa uma aprendizagem do olhar. Cada um/uma de nós, inseridos/as num determinado contexto social, cultural, territorial, aprendemos a ver o mundo a partir dessas experiências. É preciso entendermos que há uma pedagogia do olhar que se constitui na nossa inserção no mundo, assim como há um processo de letramento, uma forma de conceber o mundo através de palavras que, como nos mostrou Paulo Freire, se baseia na nossa experiência social.

A palavra é o elemento constitutivo do diálogo e, para o educador brasileiro, a palavra é práxis: quando pronunciamos a palavra, pronunciamos o mundo. Quando pronunciamos o mundo, existimos como seres humanos. É nessa chave freiriana que percebemos um processo semelhante com a imagem: uma imagem concebe um mundo e isso tem a ver com a forma como “lemos esta imagem”. Isso é produção de conhecimento, legitimada pela própria dialogicidade que funda o processo de educação. Assim como Paulo Freire dizia que “todo ato educativo é um ato político”, também hooks afirma que “o ‘olhar’ sempre foi político em minha vida” (*ibid.*, p. 215).

Tais reflexões, acompanhadas em conjunto pelos encontros com os alunos e alunas do curso ao longo desse percurso que, por ora, completa 10 anos, acabaram por promover novas compreensões que fundamentam a própria formulação pedagógica que nos orienta. Em 2018, uma nova versão do Projeto pedagógico do curso, ao enfatizar o potencial de intervenção social do cinema como arte, sugere que “esse desejo também é compartilhado por educadores e artistas que entendem a arte como parte fundamental na formação dos indivíduos que devem poder se expressar, ou simplesmente vi-

venciar, a criação e a invenção de mundos *a partir do seu próprio olhar* (PROJETO..., s.d., grifo nosso)”. Isso demonstra um constante processo de autorreflexão acompanhado por uma atenção permanente às transformações que esses diálogos promovem.

Tratar estes temas hoje, inspirados pelo que foi construído nesses primeiros dez anos, parece um tanto óbvio, mas a compreensão desse processo dialógico que opera na quebra de hierarquias do olhar ainda não parecia tão evidente na proposta de criação do curso. Se observarmos os objetivos presentes no Projeto Pedagógico da proposta, há uma preocupação muito centrada em movimentos que direcionam uma aprendizagem *para* o educando, e não *com* ele. Podemos citar algumas dessas afirmações em itens como:

- oferecer aos alunos as mais variadas formas de experimentação do fazer cinematográfico e audiovisual [...];
- oferecer ao aluno um conhecimento técnico básico dos principais equipamentos cinematográficos.
- instrumentalizar o aluno para que ele seja capaz de refletir sobre sua produção audiovisual e criar projetos pedagógicos audiovisuais.
- capacitar os alunos para o ensino de grupos heterogêneos em idade, base cultural, social, etc. (PPC Curso Cinema e Audiovisual Licenciatura, p. 6-7)

Esses trechos recortados do PPC originário indicam que ainda não estava tão clara, naquele momento, a dimensão constituinte de um olhar sobre os processos que advêm dessa experiência plural, múltipla e heterogênea que as nossas turmas trouxeram com tanto impacto. Os verbos “oferecer”, “instrumentalizar” e “capacitar” indicavam, naquele momento, uma percepção ainda pouco dialógica de todo esse processo, embora ressaltasse, em outro trecho, a importância de se “preservar a formação humanística dos alunos” reconhecendo que esse aprendizado não tinha começado a partir da universidade. No entanto, subsistia, de alguma forma, resquícios de uma hierarquia que parecia apontar dimensões de uma verticalização da produção de conhecimento.

Nos últimos dez anos aprendemos, trocamos e dialogamos. A polifonia (que traduz um conjunto de vozes), o paradoxo, a convivên-

cia com o contraditório e a Alteridade do Outro nos mostraram que é possível abrir-se para as relações e cultivar um projeto humanista. Nesse percurso, aprendemos que há uma historicidade do olhar. Ao vermos uma imagem, nosso olhar revela um aprendizado do ato de ver, que torna visíveis determinados aspectos da imagem e invisibiliza outras dimensões desta mesma imagem. É preciso que, através do encontro com essa pluralidade constituinte do curso de Cinema e Audiovisual Licenciatura da UFF, reeduquemos nosso olhar rumo a uma descolonização do ver. É um processo difícil, porque é permanente e nos exige atenção constante, mas só assim o cinema é capaz de revelar novos mundos. Em tempos difíceis, sobretudo nestes dois anos de pandemia, são as parcerias e os encontros possíveis com estas turmas tão complexas e plurais que nos ajudam a esperar.

REFERÊNCIAS

- DIAWARA, Manthia. Black Spectatorship: problems of identification and resistance. **New German Critique**, n. 43, winter 1988.
- FRANCO, Marília S. **Escola audiovisual**. Tese (Doutorado em Artes) – Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Biblioteca da ECA/USP, 1988.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GLISSANT, Édouard. **Introdução a uma poética da diversidade**. Juiz de Fora, MG: Editora UFJF, 2005.
- hooks, bell. O olhar opositor: mulheres Negras espectadoras. In: HOOKS, Bell. **Olhares negros: raça e representação**. São Paulo: Elefante, 2019.
- JAY, Martin. Devolver la mirada: la repuesta americana a la crítica francesa al ocularcentrismo. **Estudios Visuales**, n. 1, nov. 2003.
- LÉVINAS, Emmanuel. **Da existência ao existente**. Campinas, SP: Papirus, 1998.
- PROJETO Pedagógico do Curso de Cinema e Audiovisual Licenciatura (versões de 2011, 2018 e 2021).
- Resolução CNE/CES nº 10, de 27 de junho de 2006.

DA LICENCIATURA À DOCÊNCIA: CINEMA, AUDIOVISUAL E ARTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

LUCAS DE MARTIN FORTUNATO

INTRODUÇÃO

Os avanços tecnológicos e a popularização de novas mídias digitais resultaram na disseminação das ferramentas de produção, edição e compartilhamento de imagens e vídeos. É a partir de sua origem, nesse cenário, que o curso de Licenciatura em Cinema e Audiovisual se faz tão importante, ao propor que o Cinema^[92] seja compreendido como uma linguagem própria e ao possibilitar a formação de educadores audiovisuais preocupados com a humanização do olhar e o amadurecimento de uma consciência crítica coletiva sobre o campo e suas potencialidades. O presente texto traz, inicialmente, breve contextualização sobre a criação do curso, demonstrando a relevância e a singularidade de sua proposta. Aproveito ainda para compartilhar algumas experiências pessoais, desde a licenciatura até a atuação como professor de Arte na educação básica, destacando a importância do entendimento das práticas audiovisuais como forma de expressão artística.

⁹² Neste texto, os termos Cinema e Audiovisual serão grafados com inicial maiúscula quando se referirem a um campo; área de conhecimento; disciplina. E com inicial minúscula nos demais casos, por exemplo, para tratar de recursos; práticas; expressões; invenção; suporte; sinônimo de lugar (sala de cinema) ou formato (vídeo, filme etc.). O mesmo vale para Arte, na função de disciplina, e arte como produção; obra artística. Assim como o campo, Educação, e educação como prática de ensino. Ciclos da educação básica, como o ensino fundamental, serão grafados com inicial minúscula, em conformidade com o texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

O AUDIOVISUAL NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA E A NECESSIDADE DA CRIAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM CINEMA E AUDIOVISUAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE

A crescente difusão do Audiovisual na sociedade é um reflexo direto das sucessivas inovações tecnológicas que vêm ocorrendo nas últimas décadas, contribuindo para a expansão das novas mídias digitais. A diversificação de seus recursos e sua maior acessibilidade garantiram a popularização das ferramentas de produção, edição e compartilhamento de imagens e vídeos. Entretanto, a preocupação com a humanização desses meios não acompanhou, no mesmo ritmo, esse desenvolvimento. É nesse contexto que surgiu a Licenciatura em Cinema e Audiovisual da Universidade Federal Fluminense (UFF), que completa 10 anos em 2022. Refletir sobre sua relevância ao longo dessa jornada é um desafio e exige preliminarmente perceber o seu próprio significado. É pertinente entender a que o curso se propõe – tanto na formação de seus estudantes quanto nas atuações de seu corpo docente, e ainda na contribuição para o desenvolvimento do âmbito cinematográfico em suas diversas manifestações socioculturais.

Inicialmente, parece evidente interpretar que o objetivo da referida graduação é a formação de profissionais da Educação que utilizarão o Cinema e suas potencialidades em suas práticas pedagógicas. No entanto, a complexidade existente nessa atuação é tão ampla que nos leva a uma série de questões relevantes, tais como: Quais são os possíveis locais de atuação desses educadores? De que formas as práticas audiovisuais podem e/ou devem ser propostas por eles? Como o Cinema pode ser inserido, reinserido ou reinterpretado no ambiente escolar? Grande parte dessas ponderações só poderá ser respondida – e, em certa medida, vem sendo – ao longo da atuação dos licenciados que vêm se graduando e se inserindo no mercado de trabalho.

A participação do Cinema em meio ao processo educacional vem aumentando significativamente e, por conseguinte, compreender esse cenário é parte fundamental da formação dos licenciandos

em Cinema e Audiovisual; e foi pertinente, inclusive, para a origem do curso. A partir da leitura de uma entrevista do professor Dr. João Luiz Leocadio da Nova para a revista de educação “Movimento” (2015)^[93], percebem-se algumas das motivações por trás da criação da Licenciatura. Destacam-se, nesse caso: a) o reconhecimento da significativa presença do Audiovisual na sociedade contemporânea, sem a devida ponderação das implicações culturais, estéticas e de representação desse cenário sobre o corpo social que influencia. b) o surgimento e proliferação de escolas e cursos de Cinema que oferecem formação técnica e de linguagem de produções audiovisuais; c) a indispensabilidade da educação artística no ciclo básico da educação, com destaque para a importância do Audiovisual nessa etapa, apontada por legislações específicas^[94].

Diante do exposto, depreende-se que o propósito do curso de Licenciatura em Cinema e Audiovisual da UFF é, justamente, intervir no cenário de expansão e popularização do Audiovisual e seus recursos em nossa sociedade, por meio da formação de docentes que se empenhem na construção de um discurso crítico-reflexivo em sala de aula, unindo a teoria e a prática na promoção de experimentações estéticas para os discentes da educação básica. Dessa forma, o curso contribui para a ressignificação das novas mídias digitais e impulsiona um modelo de educação que objetiva a formação de cidadãos conscientes de seu potencial criativo e expressivo por intermédio do Cinema.

Apesar da notável preocupação entre os novos estudantes da licenciatura no que tange à produção de conteúdos audiovisuais sob a tutela da universidade, deve-se compreender que o curso de Cinema não visa apenas a “ensinar” seus alunos a produzir um filme, nem mesmo que eles simplesmente transmitam a terceiros como fazê-lo. Na verdade, a prática cinematográfica não está restrita ao ambiente acadêmico. É enriquecedor – tanto para a universidade

⁹³ Entrevista para a revista Movimento. NOVA, João Luiz Leocadio da. A Licenciatura em Cinema na Universidade Federal Fluminense. Entrevista concedida a Edith Frigotto e Ronaldo Rosas. Revista Movimento, Niterói: PPPGEUF, ano II, n. 2, 2015.

⁹⁴ Desenvolverei mais à frente a importância de determinadas legislações para a abordagem do Cinema e do Audiovisual em sala de aula.

quanto para os alunos – que os estudantes já tenham contato com a criação de conteúdos audiovisuais anteriormente e externamente ao âmbito universitário.

Os estudos possibilitados pela graduação enriquecerão o repertório cultural e as potências criativas dos discentes. Haverá momentos para a apreensão de conteúdos mais objetivos e de caráter técnico, contudo não se deve esperar uma “doutrinação” a partir de um conjunto de regras ou estilo uniforme para a produção fílmica. Mais do que um produto, os estudantes de Cinema e Audiovisual devem desenvolver a consciência sobre o filme como um elemento cultural, parte de um determinado contexto histórico e social e, acima de tudo, resultante de um processo de produção que envolve não só técnica e tecnologia, mas também potencialidades estéticas e coletivas. Essa abordagem tem peso ainda maior na licenciatura, em que se encontra diretamente vinculada à potência pedagógica do Cinema-Educação.

A Licenciatura em Cinema e Audiovisual é, portanto, campo independente, cuja importância se justifica pela necessidade de formar não apenas um profissional que possa exibir filmes ou ensinar sobre o manuseio de uma câmera, mas de um educador audiovisual que consiga despertar em seus alunos a responsabilidade criativa que o consumo e/ou a produção cinematográfica exigem. Portanto, para aqueles que ingressam no curso com o entendimento de que o Cinema é apenas uma ferramenta para a produção de conteúdos a serem consumidos, a Licenciatura age como transformador de perspectivas acerca das relações entre o Cinema e a Educação.

Entre o início de 2016 e o fim de 2021, perpassei uma série de experiências em sala de aula, inicialmente como estudante de Cinema e Audiovisual da UFF, até me tornar professor de Arte na rede privada de ensino no município de São Gonçalo – Rio de Janeiro. Minha primeira vivência com Cinema e Educação se deu ainda em 2015, antes de ingressar na universidade. Na ocasião, tive a oportunidade de assumir a tutoria de uma oficina de cinema para crianças e adolescentes no Centro Cultural Boa Viagem (CCBV), em Niterói. O objetivo era o desenvolvimento de um curta-metragem pelos participantes, ao fim de um semestre.

Sem dúvida minha atuação à frente das oficinas foi se aprimorando gradativamente após o ingresso na licenciatura. Todavia, apenas em oportunidades posteriores de estágio pude perceber que, na realidade, a atenção do educador audiovisual deve se voltar não para o produto a ser realizado, mas às experiências e relações desenvolvidas ao longo da produção. É essa mudança de pensamento que considero fundamental para minha atuação profissional, e que só pôde ser atingida por intermédio dos conhecimentos adquiridos e aprofundados pela graduação na UFF, a partir da estruturação das disciplinas cursadas.

A IMPORTÂNCIA DA GRADE CURRICULAR DA LICENCIATURA EM CINEMA E AUDIOVISUAL PARA A FORMAÇÃO DE EDUCADORES AUDIOVISUAIS

Além das disciplinas introdutórias que abordam a linguagem cinematográfica, os fundamentos das narrativas e a história do Cinema, há duas outras cadeiras que são indispensáveis para o currículo inicial da Licenciatura em Cinema: “Organização da Educação no Brasil” – que posteriormente é sucedida por “Didática” e “Psicologia da Educação”, na linha pedagógica do curso – e “Cinema e Educação”. Sem negar a importância dos demais conteúdos, é fundamental que as referidas disciplinas se deem logo no início da graduação, porque além de promoverem um primeiro contato dos licenciandos com o universo pedagógico dão a dimensão precisa da proposta a que o curso se destina e dos profissionais que busca formar. Além disso, configuram a gênese das relações entre o Cinema e a Educação no contexto dos debates propostos pela graduação. Foi graças a essa configuração que optei pela licenciatura e abri mão de cursar o bacharelado. Fui aprovado na segunda chamada anual para o curso, mas preferi permanecer como licenciando, devido à experiência obtida em meu primeiro semestre, especialmente nestas duas disciplinas, que me despertaram a curiosidade para as potências do Cinema-Educação e suscitaram minha identificação com sua proposta.

As demais matérias relativas ao campo da Educação são igualmente fundamentais para a construção desse viés pedagógico do audiovisual. Da mesma forma, as cadeiras destinadas aos conteúdos cinematográficos – seja nos âmbitos estéticos, técnicos, históricos ou de linguagem – são indispensáveis para a expansão do repertório de conhecimento dos estudantes. Entretanto, as disciplinas que conseguem costurar vínculos entre os dois campos, o do Audiovisual e o da Educação, são de singular relevância. Assim sendo, acredito que os conteúdos promovidos por outros departamentos seriam ainda mais enriquecedores para a licenciatura caso sua abordagem fosse contextualizada no âmbito do Cinema e do Audiovisual. Afinal, o profissional formado pelo curso não é apenas um professor apto a explorar o Cinema como ferramenta em sala de aula, mas também um educador consciente e capaz de promovê-lo por meio de uma pedagogia própria.

Nos dois últimos anos do curso, principalmente devido aos estágios exigidos pelas disciplinas de Pesquisa e Prática de Ensino (PPE), a licenciatura promove contato cada vez mais próximo dos estudantes com sua futura área de atuação profissional. A prática educativa configura-se, em todos os casos, como oportunidade ímpar de aprendizado. Posto isto, destaco a seguir algumas dessas oportunidades que me foram fundamentais.

A primeira delas foi a monitoria na disciplina “Oficina de Vídeo Processo II”, sob orientação do professor Dr. João Luiz Leocadio, em 2018. De maneira semipresencial e voltada para a edição de conteúdos audiovisuais, as aulas foram produtivas para minha formação tanto como estudante quanto à frente da monitoria. Atuei na mediação de encontros com os alunos e na produção de tutoriais no formato de videoaulas. A organização dos conteúdos em módulos permite aos discentes compreender diferentes elementos envolvidos na composição fílmica – espaço, tempo, ritmo, montagem, continuidade, e outros – que são analisados de maneira distinta, para melhor compreensão do produto audiovisual como um todo.

Durante a monitoria, adicionamos dois novos módulos ao corpo da disciplina, um dedicado às videoaulas de edição e outro

denominado “vídeo estudantil”, no qual se abordou a importância da produção audiovisual no contexto educativo, como processo de experimentação coletivo e criativo. A construção desse conteúdo aprofundou meu entendimento acerca da potência pedagógica do Cinema-Educação. A monitoria é uma excelente oportunidade de atuação para os licenciandos, permitindo contato anterior às disciplinas de estágio obrigatório, com o ambiente da sala de aula, no âmbito interno da própria universidade. Ela atua como mediador da aproximação entre os estudantes e sua futura atividade profissional. É vital que se mantenha e se expanda a oferta de vagas de monitoria em Cinema e Audiovisual, específicos para os alunos da licenciatura.

O primeiro estágio da PPE I foi também minha primeira oportunidade de retornar à escola, agora como licenciando. Por não haver disciplina específica de Cinema na educação básica, é comum que os discentes do curso tenham dúvidas em relação à sua atuação em sala de aula e até mesmo acerca dos locais recomendados ou mais adequados para realizarem suas práticas de ensino. Na verdade, as dúvidas quanto a essa atuação partem também dos próprios profissionais que se dispõem a receber os estagiários em suas respectivas instituições.

Em muitos dos locais nos quais busquei realizar minhas ações de PPE, houve entendimento equivocado quanto à proposta de estágio, confundindo o papel do licenciando em Cinema com suporte técnico aos recursos tecnológicos da instituição; com um professor de Teatro; ou até mesmo um fotógrafo ou profissional da comunicação destinado a documentar fatos e dados do local. Por isso, é fundamental que os estagiários tenham consciência de seu papel como futuros educadores audiovisuais, destinados a propor, realizar e exibir conteúdos fílmicos, prezando sempre pelo protagonismo e a experimentação coletiva, artística e criativa de seus alunos. Quanto aos locais onde atuar, os alunos de PPE podem consultar as instituições disponíveis para estágio, resguardados por convênio com a universidade, em endereço eletrônico disponibilizado pela Divisão de Estágio – Convênios: <http://www.estagio.uff.br/>.

Na verdade existe ampla possibilidade de ação profissional para os licenciados, o que positivamente beneficia a disseminação de conteúdos humanizados acerca da expressão estética e criativa do audiovisual. Além do centro cultural e da experiência em sala de aula na PPE I, pude atuar entre 2018 e 2019 – em PPE II, III e IV – sob tutela da professora Dr.^a Alice Yamasaki, na realização de oficinas de Cinema e Audiovisual para crianças e jovens atendidos pelo Movimento de Mulheres em São Gonçalo, uma organização não governamental (ONG). Inicialmente, foram propostas práticas audiovisuais com base nos dispositivos do Inventar com a Diferença^[95] nos encontros, com o passar do tempo, porém, os alunos passaram a participar diretamente da criação de novos exercícios, incluindo atividades de enquadramento, fotografia, som e edição.

O momento dos estágios de “Pesquisa e Prática de Ensino” é um diferencial por ser a experiência mais imersiva e próxima de sua realidade de atuação profissional que os licenciados terão ainda sob a tutela da universidade. Para que essa experiência seja proveitosa ao máximo, é essencial que os discentes selecionem uma instituição que possibilite a realização autônoma de práticas audiovisuais, pois consistem no objetivo final de sua ação profissional como futuros educadores. A PPE deve ser percebida, portanto, como compromisso entre o licenciando e seus supervisores, para a sua efetiva formação.

Pude ainda atuar no Instituto de Educação professor Ismael Coutinho (IEPIC, Niterói), como bolsista do programa “A expressão audiovisual no ensino médio” em 2019, sob a coordenação da professora Dr.^a Eliany Salvatierra. Na ocasião, foram propostos debates e práticas com cinema para jovens do ensino médio na disciplina de “Novas tecnologias na educação”. Foi a partir das vivências supracitadas que desenvolvi meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), no qual investiguei as práticas possíveis e já existentes em relação ao audiovisual em sala de aula, a partir de relatos de professores da educação básica.

⁹⁵ Projeto Inventar com a Diferença: cinema, educação e direitos humanos. Disponível em: <https://www.inventarcomadiferenca.com.br/>. Acesso em: 8 jan. 2021.

VISÃO DOCENTE: UM ESTUDO SOBRE A RELAÇÃO DO CINEMA E DO AUDIOVISUAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA ^[96]

Em meu trabalho de conclusão de curso, investiguei os reflexos da popularização das novas mídias audiovisuais no campo da Educação, por intermédio da visão dos docentes. Existem, a princípio, três maneiras distintas, mas não excludentes, de se utilizar o Cinema no âmbito da educação. Na maioria dos casos, ele ainda é visto como um recurso coringa ^[97], ou mesmo um instrumento pedagógico de transporte ^[98], cuja abordagem é centrada na exibição de filmes e vídeos, entendidos como um mecanismo facilitador de exposição de conteúdos. “Assim considerado, o cinema é um mediador entre os alunos e o conteúdo a ser “discutido”, sem que entre na relação o conteúdo propriamente cinematográfico. É essa operação que constitui o que tenho chamado de pedagogização do cinema” (ALMEIDA, 2017, p. 7).

Outra proposta, ainda pautada na exibição, busca, contudo, promover nos discentes o surgimento de uma nova visão de mundo. Há nesse caso o entendimento do cinema a partir de suas próprias pedagogias, capazes de promover ressignificação na percepção estética e sociocultural sobre a realidade, de forma crítica.

Certamente muitas das concepções veiculadas em nossa cultura... têm como referência significações que emergem das relações construídas entre espectadores e filmes... Determinadas experiências culturais, associadas a uma certa maneira de ver filmes, acabam interagindo na produção de saberes, identidades, crenças e visões de mundo [...]. (DUARTE, 2002, p. 19)

Por fim, a terceira perspectiva surge como um complemento da segunda – ultrapassando, mas não excluindo a exibição cinematográfica – e propõe que os alunos sejam protagonistas na relação

⁹⁶ FORTUNATO, Lucas De Martin. *Visão docente: um estudo sobre a relação do Cinema e do Audiovisual na educação básica*. Orientadora: Eliany Salvatierra Machado. Universidade Federal Fluminense, Instituto de Arte e Comunicação Social, Niterói, 2019.

⁹⁷ CANTON, Fabiane et al. In: FRESQUET, Adriana (org.). *Cinema e educação: a Lei 13.006 – reflexões, perspectivas e propostas*. 1. ed. Belo Horizonte, MG: Universo Produção, 2017.

⁹⁸ LEANDRO, Anita. *Da imagem pedagógica à pedagogia da imagem: comunicação e educação*. São Paulo: ECA/USP, 2001. v. 21.

com o cinema, por meio de suas próprias produções audiovisuais. A prática cinematográfica é antecedida – ou concomitante – pela etapa de assistir e analisar filmes. “Pode haver uma pedagogia centrada na criação tanto quando se assiste filmes como quando se os realiza. Evidentemente, é essa pedagogia generalizada da criação que seria preciso conseguir implementar numa educação para o cinema como arte”. (BERGALA, 2008, p. 34). O eixo desse entendimento é o conceito de “pedagogia da criação” do cineasta francês Alain Bergala, em sua obra “A hipótese cinema”. Destaca-se também, nesse debate, estudos da professora Adriana Fresquet acerca das práticas de cinema e audiovisual na escola.

Essas concepções de Bergala e Fresquet assinalam a importância de não reduzir o cinema na escola a uma práxis meramente analítica e intelectual, mas sobretudo criativa e sensível, razão pela qual apresentam propostas nas quais os alunos empunham câmeras e realizam experiências de cinematografia. (ALMEIDA, 2017, p. 10)

Esta abordagem parte do novo olhar construído por meio das obras assistidas, por intermédio do professor, para propor agora a atuação dos alunos. Valoriza-se a experimentação, a coletividade, a experiência estética e criativa que a relação dos discentes com o Audiovisual pode promover. Trata-se de um processo de conhecer as estratégias, as linguagens cinematográficas, para então “desconstruí-las”, e “reconstruí-las” sob uma nova perspectiva. Vale destacar que, nessa metodologia prática, a posterior exibição dos conteúdos produzidos pelos alunos é fundamental para que eles possam apreciar, reconhecer e se identificar com suas produções.

Essas estratégias não são as únicas formas de se adotar o Cinema no contexto de sala de aula, contudo o recorte dessa abordagem é resultado das reflexões de relevantes estudos decorridos ao longo da formação no curso de Licenciatura em Cinema e Audiovisual da Universidade Federal Fluminense. A partir dos quais iniciei, após a graduação, minha atuação como professor de Arte na educação básica.

DEPOIS DA LICENCIATURA: O EDUCADOR AUDIOVISUAL COMO PROFESSOR DE ARTE

A relação existente entre educação audiovisual e expressão artística fundamenta-se primordialmente no entendimento do Cinema como Arte. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de dezembro de 1996, legislação que passou a regulamentar todo o sistema educacional do Brasil a partir de sua aprovação, não menciona diretamente Cinema, mas sim Artes Visuais, como parte do currículo obrigatório para o ensino de Arte.

Somente com a criação da Lei nº 13.006/2014 o campo cinematográfico passou a ser mencionado no contexto escolar: “a exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, 2 (duas) horas mensais”. Demais legislações que sucederam a LDB, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)^[99] vêm, aos poucos, acompanhando os sucessivos avanços tecnológicos. Percebe-se, por intermédio de sua leitura, que há o reconhecimento da presença do audiovisual na sociedade, bem como a importância de sua prática no contexto escolar mediante propostas que objetivam o estímulo a um olhar mais atento sobre os produtos midiáticos e a produção audiovisual por parte dos discentes.

Na apresentação de seu livro “A ideia de cinema na arte contemporânea brasileira”, a artista e professora Katia Maciel destaca que “Os artistas de cinema são aqueles que não se acomodam nas imagens que veem e pelas quais são vistos e continuam a inventar passagens”.^[100] Essa afirmação reforça a importância dos aspectos ativo e criativo no entendimento do Cinema como Arte na contemporaneidade. É a partir desse pensamento a respeito do Cinema que o educador audiovisual deve atuar, buscando que ele seja compreen-

⁹⁹ A LDB define que a educação básica deve ter seu currículo norteado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), além de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Entre 1997 e 2000, criaram-se ainda os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

¹⁰⁰ MACIEL, Katia. *A ideia de cinema na arte contemporânea brasileira*. Prefácio: Carlos Adriano. Rio de Janeiro: Circuito; ECO-POS; Capes, 2020. 104 p.: Il, p. 7.

dido como linguagem artística e propondo ressignificação das atuais práticas audiovisuais em sala de aula, sob diferentes possibilidades técnicas e perspectivas estéticas, a fim de estimular a própria capacidade dos alunos perceberem e se expressarem a partir de (e sobre) sua realidade.

O entendimento do Cinema como proposta artística é, dessa forma, sua compreensão como uma possibilidade de desenvolvimento da percepção e da autonomia dos discentes, por intermédio da prática audiovisual. O objetivo da educação audiovisual não é a reprodução instrumental dos processos cinematográficos, mas seu efetivo entendimento com o intuito de ser empregado na construção de discursos e na criação de novos significados. É evidente, portanto, que a efetiva relação Cinema-Educação, no contexto contemporâneo, somente pode se dar por meio da noção de Cinema na qualidade de Arte – instrumento de promoção da experimentação estética e do pensamento crítico acerca dos contextos socioculturais presentes –, na qual os estudantes são protagonistas, e não apenas espectadores, mas sim criadores de seus produtos fílmicos e conscientes de suas potências. Assim sendo, o licenciado em Cinema e Audiovisual deve também se reconhecer como profissional do campo da Arte e estar ciente da possibilidade de sua atuação como professor da disciplina na educação básica.

Tendo feito essa relação acerca das potencialidades do Cinema e do ensino de Arte, compartilho agora algumas experiências e observações pertinentes a partir de minha atuação como docente da disciplina nos anos de 2020 e 2021. Como são muitas as possibilidades de abordagem, dei preferência à discussão de alguns pontos específicos, a serem discutidos sob duas perspectivas gerais:

Formação, ingresso e atuação na educação básica

A atuação dos professores de arte na educação básica atualmente é ampla, devido às diferentes linguagens e expressões artísticas, além das relações e hibridizações entre elas e com as novas tecnologias. Em muitos casos, principalmente nas escolas da rede privada, o docente da disciplina deverá ter uma atuação polivalente.

Isso significa que ficará responsável por debater questões relativas não só à sua área específica de formação, mas também aos componentes de Artes Visuais, Teatro, Dança e Música. É, portanto, fundamental a continuidade e a extensão de seus estudos, para que o professor possa estar sempre expandindo seu repertório de conhecimento, estando apto a debater questões estéticas, culturais e criativas no âmbito das expressões artísticas em geral. A grade curricular do curso de Cinema e Audiovisual apresenta conteúdos essenciais para o desenvolvimento desse senso estético, artístico e pedagógico, que podem ser empregados na proposição de apreciações e práticas artísticas para os alunos.

Nesse sentido, destaco algumas disciplinas, com maior ênfase, para aqueles que desejam seguir a docência em Arte na educação básica: “Teoria e Prática das Narrativas”, por estabelecer discursos entre o Cinema e outras produções de Artes Visuais, a partir de discussões históricas sobre o pensamento acerca das composições imagéticas. “Audiovisual e mídias digitais”, que proporciona debates aprofundados acerca das noções de cultura, consumo e os diferentes recursos audiovisuais. “Fundamentos da Arte e Educação” por fornecer um panorama geral do ensino de Arte no Brasil, além de fomentar debates sobre as práticas e expressões artísticas em sala de aula. “Cinema e Estética I”, pelas discussões acerca das concepções de estética e relações entre Filosofia, Arte e Cinema. “Audiovisual na Sala de Aula”, pelos referenciais teóricos e proposições práticas da abordagem do Audiovisual na Educação. As três disciplinas de “Oficina de Vídeo Processo”, com destaque para as experimentações com imagens e sons; a abordagem dos diversos componentes fílmicos a partir da montagem; o pensamento acerca dos processos de animação e da sequencialidade de imagens nos produtos cinematográficos, respectivamente. Além dos estágios em “Pesquisa e Prática de Ensino”, pelas elucidações já mencionadas.

Recomenda-se também, na escolha das disciplinas optativas e eletivas, conteúdos que busquem refletir sobre os potenciais estéticos e criativos envolvidos nas diferentes possibilidades de expressão artística. Em minha jornada pessoal, foram de extrema relevância:

“Criação de Textos II” pelos estudos sobre os processos de criação e a realização de atividades para o desenvolvimento de textos e imagens. “Direção de Atores” ao propor debates sobre dramaturgia e relações entre o Cinema e as Artes Cênicas. “Estudo do Som no Cinema” pela exposição de importantes noções acerca das composições sonoras, bem como suas relações com o espaço e os sujeitos. “Mídia e Educação I”, pelas proposições entre os recursos audiovisuais e as tecnologias digitais em sala de aula, através por meio de uma abordagem teórica e prática que ultrapassa o Cinema e envolve as potencialidades pedagógicas de outras mídias. “Mídia e Culturas Juvenis” para entender as relações culturais entre diferentes mídias e sujeitos, em distintos contextos históricos. “Fotografia e Iluminação” e “Produção em Cinema e Audiovisual” para o entendimento dos diferentes profissionais e aspectos técnicos envolvidos na produção audiovisual, ideal para a aquisição de conhecimentos que sirvam de base à exploração das perspectivas estéticas e coletivas envolvidas na expressividade artística.

O ingresso nas instituições de ensino da educação básica na rede pública se dá por meio de concurso. Os licenciados em Cinema, bem como os de Artes Visuais, Teatro, Dança e Música, devem estar atentos para que suas respectivas formações estejam contempladas nos editais para professor de Arte. Do contrário, podem e devem recorrer legalmente para que possam concorrer igualmente ao cargo. Já em relação às escolas da rede privada, o contato prévio com as instituições em vista é um diferencial. Os estágios a serem realizados durante a licenciatura são uma oportunidade ideal para conhecer e estabelecer vínculos com diferentes instituições que possam se tornar um futuro local de atuação, após a graduação. Tive a oportunidade de dialogar com profissionais responsáveis por ambas as instituições onde hoje faço parte do corpo docente, durante as minhas experiências de estágio em PPE e a realização dos estudos para o TCC.

Práticas audiovisuais na aula de Arte

As atividades práticas são parte fundamental da disciplina de Arte na educação básica ao proporcionarem o aprimoramento

da expressão artística, o desenvolvimento do senso estético, a capacidade de apreciação, as relações coletivas e o repertório cultural dos alunos. Apesar de não ser uma disciplina própria de Cinema, as práticas audiovisuais podem ser diversamente aproveitadas pelo professor de Arte.

Por outro lado, os empecilhos para a exploração mais diversa das potências audiovisuais em sala de aula também são significativos. Um dos principais problemas é a falta de recursos e a disponibilidade de horário para a realização de exercícios. Muitas instituições de ensino são carentes de suporte adequado para a proposição de determinadas atividades, porém, mesmo em escolas com maior infraestrutura, em dados momentos, a aquisição de materiais para as aulas de Arte é vista como gasto não necessário.

Cada licenciado deverá estar ciente das condições em que estará exercendo seu trabalho, lidando com a disponibilidade de recursos a que terá acesso. Vale ressaltar que as experimentações não ficam restritas a produtos específicos a serem fornecidos pela escola ou adquirido pelos alunos, trata-se na realidade, de adaptar as práticas propostas de acordo com os instrumentos existentes. Em ambas as instituições onde hoje leciono há uma boa estrutura tecnológica e diversidade de materiais para as aulas de Arte. Dessa forma, é possível explorar a experimentação de diferentes suportes e instrumentos pelos alunos, inclusive a produção de conteúdos audiovisuais.

A carga horária da disciplina de Arte varia em cada instituição. O ideal é que o professor tenha dois tempos semanais em cada turma para a efetiva exposição de conteúdos teóricos, realização de atividades práticas, além de exibições e debates acerca das produções dos estudantes. Em grande parte das instituições, porém, somente um tempo de 50 a 60 minutos é disponibilizado, por semana, para a disciplina.

Acrescenta-se ainda a esse cenário as dificuldades advindas com a pandemia do novo coronavírus (COVID-19), que tiveram reflexo direto nos anos letivos de 2020 e 2021. Com a inocorrência de aulas presenciais e, posteriormente, o modelo híbrido, as práticas artísticas foram extremamente prejudicadas. Isso porque um de

seus mais relevantes vieses é justamente a experimentação coletiva e as trocas ocorridas entre os estudantes e com os professores, durante a experiência. Nesse período diversas atividades não puderam ser realizadas, pois não havia a possibilidade de compartilhamento de materiais entre os estudantes tampouco acompanhamento contínuo e igualitário entre os alunos da modalidade presencial e on-line.

Outra dificuldade a ser superada pelo educador audiovisual refere-se ao efetivo cumprimento da Lei nº 13.006/2014, em relação à exibição de duas horas mensais de conteúdo filmico nacional. Ainda que esta não seja uma responsabilidade exclusiva da aula de Arte, trata-se de uma boa oportunidade para explorar a exibição cinematográfica para além de uma abordagem do filme como instrumento a serviço de outros conteúdos, modelo que prevalece nas demais disciplinas. As possibilidades para a exibição de conteúdos audiovisuais nas aulas são, entretanto, inferiores ao potencial que poderia ser explorado pelo docente. Isso se deve, especialmente, a dois motivos: o primeiro refere-se à problemática do horário (já abordada). Com apenas um tempo de aula, somente curtas-metragens podem ser explorados em sala de aula, mas mesmo com dois tempos semanais, a exibição de longas-metragens é prejudicada. Uma das formas de cumprir essa proposta é o planejamento com um professor de outra disciplina, para que a exibição possa ser estendida. Além do horário reduzido, existem uma série de conteúdos cuja abordagem é obrigatória no decorrer das aulas, limitando ainda mais as possibilidades do professor.

Ainda assim, as práticas audiovisuais nas aulas de Arte são possíveis e podem ser vastamente exploradas. Diversos exercícios para a produção de fotografias e/ou vídeos podem ser propostos, seja por intermédio de atividades voltadas para o Cinema e suas linguagens, seja em relação a outros elementos, linguagens e expressões artísticas.

Tomando o próprio Cinema como temática, o Minuto Lumière é uma proposição que permite uma abordagem histórica e provoca a reflexão dos discentes acerca de suas decisões durante o processo criativo. Inicialmente, dá-se a exposição teórica sobre as origens

do Cinema e as características das produções nesse período, com a exibição de filmes da época. Em seguida, solicita-se que os estudantes realizem uma gravação, com o próprio celular, por cerca de um minuto e com enquadramento fixo. Pede-se ainda que cada um exponha um breve comentário sobre o processo de escolha daquilo que decidiram filmar e como o fizeram ^[101]. A explanação desses critérios, seguida da exibição e comentários acerca das produções dos alunos configura uma rica abordagem do audiovisual em sala de aula.

A exibição pedagógica também é uma alternativa para explorar o entendimento dos alunos sobre o filme. Em outra proposta, tivemos a exibição do filme “Ilha das Flores” (Jorge Furtado, 1989, Brasil, 15min), seguido de um debate sobre os limites entre ficção e documentário. Na sequência, assistimos a outra produção, “Ilha das Flores: depois que a sessão acabou” (Editorial J, 2011, Brasil, 14min30s) ^[102], que fala sobre o processo de produção do documentário em tela e revela aspectos da realidade distintos daqueles exibidos no filme. O segundo vídeo serviu para fomentar a discussão e os estudantes puderam, por meio de suas próprias observações e colocações, apontar e comparar seus entendimentos sobre o processo de “recorte da realidade” a que a criação cinematográfica se propõe, a partir da escolha dos elementos que serão exibidos ou não, sobre determinada perspectiva da realidade.

O audiovisual, contudo, também pode ser abordado em diálogo com demais linguagens artísticas. Três exercícios podem exemplificar essa possibilidade. Em uma primeira proposta, dialogando com elementos da Arquitetura, do espaço e dos sujeitos que estão em relação com eles, solicitou-se que os alunos realizassem quatro imagens que ilustrassem diferentes entendimentos sobre o que/quem era “a cidade” – nesse caso, o município de São Gonçalo. Foram criadas imagens que exibiam construções, indivíduos, elementos naturais e urbanos, configurando uma ampla galeria que serviu de debate para diferentes

¹⁰¹ Segundo Bergala, a realização de um Minuto Lumière envolve três gestos fundamentais: a escolha, a disposição e o ataque. (MIGLIORIN, Cezar. *Cadernos do Inventar: cinema, educação e direitos humanos*. Niterói, RJ; EDG, 2016. Ilustrações: Fabiana Egrejas).

¹⁰² Disponível em: <https://youtu.be/Ch-LIsnG9Wc>

questões como: os diferentes pontos de vista existentes na contemplação de um determinado elemento; a pluralidade de relações envolvida na configuração de um território; a reflexão sobre o local de ocupação, de vista e de escuta dos sujeitos a partir de seu meio.

Em outra proposta, os alunos tiveram que conversar com membros de sua família, da escola ou outro grupo social ao qual pertencessem e selecionar um indivíduo para uma abordagem acerca de sua profissão. Após debater sobre as atribuições da pessoa escolhida, os estudantes deveriam compor e registrar uma imagem que ilustrasse a importância desse sujeito. O desafio seguinte foi a seleção dos elementos visuais que poderiam expor, na imagem criada por eles, o significado que desejassem transmitir a partir de seu entendimento acerca das atribuições do profissional selecionado. A responsabilidade envolvida nesse processo incluía a escolha de aspectos como figurino, objetos de trabalho, posicionamento do retratado e enquadramento da câmera. Esse mesmo processo de interpretar e determinar um recorte visual pode ser explorado em atividades mais objetivas. Para uma turma de 6º ano, por exemplo, foi solicitado que escolhessem determinada escultura, vista e estudada em aula, buscando reproduzir, por meio da fotografia, a posição da figura tridimensional.

Todas essas atividades foram propostas para alunos do segundo segmento do ensino fundamental – 6º ao 9º ano – em duas escolas da rede privada de ensino no município de São Gonçalo, entre os anos de 2020 e 2021.

CONCLUSÃO

Os meios audiovisuais continuam seu processo de expansão em meio às relações de nossa sociedade. Ainda há muito a se avançar para garantir sua presença nos processos de ensino e aprendizagem de maneira humanizada e através de uma pedagogia própria. Nesse sentido, a criação do curso de Licenciatura em Cinema e Audiovisual da UFF foi de suma importância, ao passo que vem contribuindo para a formação de profissionais preparados para impactar positivamente na transformação desse cenário. O lugar do Cinema

e o Audiovisual na Educação deve ser o da experiência estética, valorizando o processo, a criatividade e a construção coletiva. Por isso mesmo, essas experimentações devem estar contempladas no ensino de Arte na educação básica, e os educadores audiovisuais, cada vez mais, ocupando a docência da disciplina.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Rogério de. Cinema e educação: fundamentos e perspectivas. **Educação em Revista**, Minas Gerais, v. 33, 2017.
- BERGALA, Alain. **A hipótese-cinema**: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola. Rio de Janeiro: Booklink, CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2008.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC/SEB/CNE/CEB, 2018.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC/SEB/DICEI, 2013.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, v. 134, n. 248, p. 27.833-41, 23 dez. 1996. Seção 1.
- BRASIL. Lei nº 13.006, de 26 de junho de 2014. Acrescenta § 8º ao art. 26 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para obrigar a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 1, 27 jun. 2014. Seção 1.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: arte**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- ESTÁGIO. Divisão de Estágio – Convênios. **Estágio**, [s.d.]. Disponível em: <http://www.estagio.uff.br/>. Acesso em: 8 jan. 2021.
- DUARTE, Rosália. **Cinema e educação**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2002.
- FORTUNATO, Lucas De Martin. **Visão docente**: um estudo sobre a relação do Cinema e do Audiovisual na educação básica. Niterói, RJ: Instituto de Arte e Comunicação Social (UFF), 2019.
- FRESQUET, Adriana (org.). **Cinema e educação**: a Lei nº 13.006 – reflexões, perspectivas e propostas. Belo Horizonte, MG: Universo Produção, 2017.
- INVENTAR COM A DIFERENÇA. **Inventar com a Diferença**: cinema, educação e direitos humanos. **Inventar com a Diferença**, [s.d.]. Disponível em: <https://www.inventarcomadiferenca.com.br/>. Acesso em: 8 jan. 2021.
- LEANDRO, Anita. **Da imagem pedagógica à pedagogia da imagem**. Comunicação e Educação. São Paulo: ECA/USP, 2001. v. 21.
- MACIEL, Katia. **A ideia de cinema na arte contemporânea brasileira**. Prefácio: Carlos Adriano. Rio de Janeiro: Circuito; ECO-POS; Capes, 2020. 104 p.

NOVA, João Luiz Leocadio da. A Licenciatura em Cinema na Universidade Federal Fluminense. Entrevista concedida a Edith Frigotto e Ronaldo Rosas. **Revista Movimento**, Niterói, RJ, ano II, n. 2, 2015.

O CINECLUBE COMO ATIVIDADE PEDAGÓGICA – RELATOS DE UM TUTOR EM CONSTANTE FORMAÇÃO

LUCAS DO REIS TIAGO PEREIRA

O projeto de tutoria da Universidade Federal Fluminense (UFF) consiste em criar um vínculo da pós-graduação com a graduação, a partir da figura do tutor, um pós-graduando que passa a realizar atividades específicas predeterminadas com os discentes do curso. Em 2019, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Cinema e Audiovisual da UFF, iniciei minhas atividades como tutor, que mantive durante 2021 (em 2020, não houve tutoria por conta da pandemia do novo coronavírus).

Anos antes de me tornar tutor do curso de Cinema e Audiovisual – Licenciatura, ingressei na primeira turma da mesma graduação. Dessa maneira, tive a possibilidade de perceber as atividades acadêmicas como discente e como tutor, promovendo um olhar amplo sobre o curso. No artigo a seguir, iremos desenvolver as intenções, as atividades realizadas e os eventuais dificuldades do projeto de Tutoria nos anos em que estive envolvido e manter comparações com meu início na graduação. O propósito é documentar as ações para que novos tutores possam iniciar seus trabalhos com um objetivo definido.

Vale ressaltar que, apesar de fazer um comentário geral sobre as ações da tutoria, promoveremos um foco no cineclubes de tutoria – a única atividade que perdurou pelos dois anos. O cineclubes se manteve durante toda a pandemia, mesmo que não vinculado diretamente à UFF. Pode-se, assim, pensar em três anos do projeto como um todo. Desde o princípio, a primeira ideia da tutoria de Cinema e Audiovisual era estancar um problema comum

desde o surgimento do curso: a evasão. São diversos os motivos que fazem com que o curso de Cinema e Audiovisual – Licenciatura sofra com a perda de discentes para outros cursos ou mesmo que tais discentes abandonem a universidade. Não é possível deixar de destacar que, nos últimos anos, o gasto médio para frequentar a universidade ficou maior. Ao mesmo tempo, o menor investimento nas universidades públicas faz com que não haja tantos auxílios financeiros, especialmente para os ingressantes. Dessa maneira, vários discentes não tiveram condições de se manter no curso.

No entanto, há outras questões constantes na graduação que ainda perduram ou foram sanadas apenas parcialmente: a falta de docentes em diversas disciplinas, a falta de funcionários na secretaria para atender os discentes de licenciatura, o ingresso anual das turmas e, por isso, a baixa oferta de disciplinas obrigatórias que acontecem apenas uma vez ao ano. A entrada anual também gera um problema específico: a dificuldade de vinculação dos alunos e, por consequência, a ausência de um sentimento de turma, de sentir-se pertencente a algo. Afinal, o número de estudantes de bacharelado é muito maior e as atividades da primeira semana em que os calouros se conhecem não costumam ser dedicadas aos licenciados. Todos os fatores citados fazem com que exista a evasão em maior ou menor grau.

O INGRESSO NA TUTORIA

Desde o princípio, a ideia principal era atuar com os discentes do primeiro período, ou seja, os ingressantes que passariam a conhecer a universidade naquele momento. Essa intenção estava descrita no processo seletivo, inclusive. Então, uma das propostas como tutor era de apresentar a universidade: desde a inscrição em disciplinas até quais são as pró-reitorias existentes e como funciona cada uma.

Outra atividade importante da tutoria foi apresentar as possibilidades de bolsas acadêmicas para os graduandos. Cabe destacar que eu fui o primeiro discente de iniciação científica da história do curso. Minha pesquisa sobre quadrinhos documentais orientada pelo professor Felipe Muanis foi essencial para eu descobrir a car-

reira de pesquisador e que me fez ingressar no mestrado. Este é um exemplo de atividades universitárias que foram importantes para minha formação acadêmica e que transporte para os novos alunos. Durante o primeiro ano de tutoria, as atividades consistiram em reservar um horário para tirar dúvidas das disciplinas de qualquer estudante do curso. Além de outro horário para conversar com os discentes sobre a universidade. Também houve proposta de manter contatos específicos com quem apresentasse maior dificuldade com as atividades acadêmicas.

Além das atividades descritas, o cineclube de tutoria também foi criado com uma proposta de apresentar novos filmes para uma geração de estudantes que iniciava os seus estudos em Cinema e Audiovisual. Dessa maneira, foi perguntado ao grupo de participantes do cineclube se haveria um tema que eles mais se interessavam. Em comum acordo, foi pedido para que os debates fossem sobre cinema contemporâneo. Então, foi preparada uma lista de filmes nacionais e estrangeiros para serem debatidos semanalmente e, assim, fazer uma costura sobre a produção cinematográfica dos últimos anos.

Assistir aos filmes é atividade fundamental durante a graduação de qualquer estudante de cinema. O cineclube de tutoria foi importante para criar um norte para os ingressantes e apresentar filmes que, na maioria das vezes, não conheciam. Uma das regras era apresentar apenas filmes que ninguém da turma havia visto, exceto o tutor, claro. Embora, particularmente, eu também tenha conhecido alguns filmes durante as atividades do cineclube de tutoria.

As ações da tutoria durante o primeiro semestre de 2019 foram eficazes. Um bom número de estudantes passou pelas atividades. Algumas vezes de forma contínua, outras vezes de forma isolada, porém os objetivos foram conquistados. Na realidade, os objetivos foram ultrapassados, pois não houve evasão do curso já no primeiro semestre, algo que estava acima do planejamento inicial.

Já no segundo semestre de 2019, as atividades que já haviam sido realizadas permaneceram. Além de todas as atividades pré-programadas, foi incorporada uma disciplina para os estudantes que estavam no quarto período e, no semestre seguinte, iniciaram seus tra-

balhos em Pesquisa e Prática de Ensino. Mais conhecidas como PPEs, são quatro disciplinas ao longo do curso que inserem os discentes em espaços educacionais para iniciar suas carreiras como educadores.

Então, no quinto período do curso, há PPE1, no sexto período PPE2, no sétimo período PPE3 e no último período PPE4. Como o coordenador do curso à época, João Luiz Leocádio notou, além de o primeiro período do curso ser um momento crítico de evasão, o quarto período, ou seja, o momento pré-PPE, também é um momento em que há pico nos números de evasão dos discentes.

A proposta da disciplina, então, foi apresentar teorias e projetos educacionais para inspirar os inscritos a criar os seus próprios projetos e entrar nas disciplinas de PPE com um trabalho já desenhado para os espaços educacionais que mais os interessassem. A disciplina gerou um bom número de projetos e, mais uma vez, alcançou a sua meta. Não houve pico de evasões do curso. Dessa maneira, em 2019, não houve evasões em Cinema e Audiovisual – Licenciatura e o projeto foi um sucesso, tendo em perspectiva o planejamento inicial. Afinal, foram produzidas várias atividades com discentes dos mais variados períodos e a evasão no curso foi contida.

Ao fim de 2019, também foi encerrado o projeto de tutoria, embora já tivesse sido aprovado para 2020. Caso eu fosse fazer novamente, seria necessário um novo processo seletivo para dar continuidade aos trabalhos. Entretanto, o primeiro semestre de 2020 não começou por conta da pandemia do novo Coronavírus. A princípio, imaginavam-se duas semanas de *lockdown* para que tudo voltasse ao normal. Contudo, a realidade foi muito mais dura e já faz dois anos da interrupção das atividades presenciais na Universidade e o futuro ainda é incerto. Foi preciso repensar toda uma estrutura universitária para que as aulas e demais atividades retornassem de alguma maneira. Então, a tutoria certamente foi prejudicada por conta da pandemia.

CARNAVAL NO FOGO – O CINECLUBE POSSÍVEL

Como já foi dito, o saldo do primeiro ano de tutoria foi muito bom. O Cineclubes durou um ano e manteve boa frequência de estu-

dantes, um ótimo nível de discussão e conseguiu integrar discentes de outros cursos e de outras universidades ou escolas de cinema. Frequentaram o cineclubes um estudante de História da UFRJ e dois estudantes do curso de direção da Escola de Cinema Darcy Ribeiro. Certamente, foi a atividade da tutoria mais bem sucedida daquele ano.

No entanto, a pandemia do novo Coronavírus interrompeu as atividades universitárias, de forma geral. A Universidade Federal Fluminense só retornou às aulas e demais ações em setembro de 2020. Os discentes de Cinema e Audiovisual – Licenciatura, assim como todos os outros estudantes das mais diversas áreas, perderam contato com os seus cursos. Então, em abril de 2020, foi criado o Cineclubes Carnaval no Fogo. Essa ideia foi sugerida por mim para os discentes, que toparam rapidamente. Foi uma possibilidade de manter proximidade com o cinema, de modo geral, e com o curso de forma específica.

Cabe destacar que meu contrato como tutor tinha se encerrado em dezembro de 2019, então não cumpri nada ligado diretamente à tutoria. Entretanto, foi a mesma atividade que já havia cumprido e com a mesma turma que costumava frequentar as sessões. O nome do cineclubes foi retirado do filme homônimo de 1949. A decisão pelo nome esteve ligada a chamar a atenção para um filme brasileiro esquecido, embora importante.

Na realidade, *Carnaval no fogo* (Watson Macedo, 1949) é considerada uma chanchada fundamental:

Com relação à política do estrelismo, a importância de *Carnaval no fogo* deve ser salientada exatamente por haver instaurado a triangulação herói/mocinha/vilão entre atores que formariam o núcleo central da maioria das comédias posteriores, em uma relação de redundância necessária à fixação do gênero dentro do esquema de produção ininterrupta praticado pela Atlântida pós-Ribeiro Júnior. Esse triângulo criou os primeiros atores exclusivamente cinematográficos com os quais nosso público pôde ter uma identificação maior durante os anos seguintes, uma vez que a maioria dos outros astros e estrelas famosos do cinema brasileiro era proveniente, como já vimos, do teatro, do rádio ou do circo. Esse filme foi o primeiro a formar o modelo do par romântico dos filmes da Atlântida, na dupla Anselmo Duarte e Eliana,

além de assinalar a estreia do eterno vilão José Lewgoy e consagrar, definitivamente, o sucesso da dupla Oscarito e Grande Otelo, a essa altura trabalhando juntos pela sétima vez na clássica sequência da paródia de Romeu e Julieta. (VIEIRA, 2018, p. 372)

Durante as sessões do cineclube que duraram até setembro – quando as aulas retornaram –, não conseguimos assistir ao filme, pois é uma obra dada como perdida, ou seja, não existe mais o material original ou uma cópia de exibição que não esteja deteriorada. Existe uma cópia no *Youtube*, porém, está bastante desgastada, em algumas sequências é impossível discernir o que há em tela e o final do filme não tem som.

De qualquer forma, conseguimos assistir a vários filmes. As sessões eram semanais e consistiam em assistir ao filme proposto antes da sessão e se encontrar em uma sala virtual para estabelecer um debate. Dessa maneira, foi possível antecipar as aulas em modelo on-line em que as universidades foram submetidas por conta da impossibilidade de encontros presenciais.

Mesmo que o nome do cineclube fizesse referência ao cinema brasileiro, não assistimos apenas a filmes nacionais, que, na verdade, não foram comuns na programação. Por outro lado, assistimos a filmes russos, búlgaros, turcos, filipinos, indianos, dentre outros. Ao contrário das sessões oficiais de tutoria em que, de forma geral, eu já tinha assistido ao filme para propor aos discentes, o que ocorreu no Cineclube *Carnaval no Fogo* foi o inverso. Ninguém assistiu anteriormente às obras que iríamos discutir. Pelo contrário, todos só assistiam aos filmes antes das sessões para a conversa.

Mesmo que não tenha sido planejada, a proposta de assistir a filmes desconhecidos até pelo tutor foi importante para uma identificação ainda maior com o cineclube por parte dos graduandos porque os colocou em pé de igualdade na elaboração do projeto em relação a mim. Além disso, inclusive para mim foi mais relevante, pois pude conhecer filmes e até cinematografias que eu desconhecia, além de estabelecer contato ainda maior com a turma.

O saldo do cineclube *Carnaval no Fogo* foi tão bom quanto o do cineclube de tutoria. Embora tenham sido propostas diferentes, no

fim das contas, os dois serviram de maneira parecida. A apresentação de filmes foi um fator importante, como o é para qualquer cineclube, porém houve outros ganhos ao longo do tempo de ação do cineclube de tutoria em 2019 e do cineclube *Carnaval no Fogo*. Como criamos um espaço aberto para debates, foi perceptível como a própria turma evoluiu seus conhecimentos em análise fílmica e em crítica cinematográfica.

Além de manter debates mais ricos, o cineclube também foi importante para manter o sentimento de comunidade vivo e, especialmente durante a pandemia, essa condição foi fundamental para todos os componentes do cineclube.

O QUE É UM CINECLUBE?

De maneira geral, é possível pensar em um cineclube como um espaço para assistir a filmes em conjunto. Ou seja, um grupo de pessoas escolhe uma obra para assistir e debater. Entretanto, pode ser muito mais do que apenas um espaço para se conversar sobre cinema. Além do mais, o sentido dos cineclubes se reformula ao longo do tempo, conforme o pensamento sobre cinema se modifica.

O carioca Chaplin Club, criado na década de 1920, é reconhecido como o primeiro cineclube brasileiro. Entretanto, a pesquisadora Débora Butruce chama a atenção para uma questão:

Já na década anterior, em 1917, também no Rio de Janeiro, Adhemar Gonzaga, Pedro Lima, Paulo Vanderley e outros organizavam um grupo que frequentava os cinemas Íris e Pátria, com discussões após as exibições na casa do colecionador de filmes Álvaro Rocha. Apesar de se utilizarem de métodos consagrados pelo cineclubismo, será com a fundação do Chaplin Club que se caracterizará, efetivamente, o início da atividade no Brasil, pois só então haverá um movimento sistemático de exibição e discussão de filmes. (BUTRUCE, 2003, p. 117)

Butruce identifica que o Chaplin Club mantinha uma sistematização. Isso seria fundamental para avaliá-lo como um cineclube, mesmo que algumas experiências já tivessem acontecido em anos anteriores. Obviamente, a partir do Chaplin Club, as experiências cineclubistas avançaram e novos projetos foram realizados.

Butruce faz um panorama da produção de cineclubes:

Essa primeira fase do cineclubismo no Brasil terá um caráter um tanto restrito, já que as discussões aconteciam entre um pequeno grupo de intelectuais dotados de uma expressiva cultura cinematográfica. Mas, ao mesmo tempo, a iniciativa sugere uma nova forma de se relacionar com o cinema, o início de uma reflexão crítica e coletiva. Nesse aspecto, será um avanço fundamental, pois demonstrará a insatisfação com o que era oferecido pela rede comercial, propondo uma nova forma de exibição e apreciação de cinema. (*id.*, p. 118)

O que fica claro na perspectiva de Butruce é como os cineclubes foram relevantes para uma reflexão sobre cinema. É importante destacar também que, no pós-guerra, a ideia de que o cinema é uma arte se dissemina. A ascensão dos cineclubes no Brasil está, portanto, ligada a essa tendência de valorização do cinema como arte. Em entrevista, o professor de História do Cinema Brasileiro da Universidade Federal Fluminense (UFF), Rafael de Luna, faz uma distinção importante para o cineclubismo brasileiro:

E é no início dos anos 1950 que se inicia uma série de cineclubes que naquele momento, um pouco mais como clube de cinema, no sentido de pessoas, membros ou sócios que se reúnem regularmente para ver os filmes. Há uma diferença, falo isso por intuição, mas me parece que as pessoas não percebem a diferença entre o início da década e o final da década de 1950, que no início é mais clube de cinema e no final há mais cineclubes. O cineclubes tem algo mais político, inclusive, passar o filme para o maior número de pessoas, com debate. No início, tinha um caráter mais de estudo. Tanto que a filmoteca do museu de arte moderna de São Paulo, embrião da cinemateca brasileira, começa um pouco como isso: um local para se ver os clássicos. (Entrevista ao Autor, 2018)

Os primeiros cineclubes do Brasil poderiam ser caracterizados como clubes de cinema. No sentido em que tinham como principal característica a ideia de assistir aos filmes considerados clássicos do cinema e debatê-los com os presentes na sessão. Ao contrário de uma sessão comercial em que não costuma haver debates. Assim que o contexto político brasileiro tornou-se mais tenso e, especialmente após a ascensão da ditadura civil-militar, os cineclubes ganharam um novo sentido. Na simples ideia de se encontrar para debater, há

contornos políticos claros. Assim, os cineclubes se reformulam em um contexto nacional, a partir de questões políticas.

A pesquisadora Luciane Carvalho também traça um panorama importante para pensar o cineclubismo e como são possíveis mutações na forma de organização de um cineclube:

Importante salientar que as iniciativas da Filmoteca e dos cineclubes eram calcadas em conhecer a história do cinema, constantemente ameaçada de desaparecimento por conta do desinteresse generalizado por filmes antigos. A formação do olhar, a formação de plateias, passa fundamentalmente pelo passado do cinema, pelas formas narrativas que caíram em desuso – o cinema mudo, por exemplo, cuja morte eminente com o advento do cinema com som sincronizado, motivou em grande medida o surgimento de muitas iniciativas de clubes pioneiros. Outro motivador foi a resistência ao cinema hollywoodiano, que dominava cada vez mais as salas comerciais e reduzia o mercado de exibição para filmes de arte ou de outras nacionalidades. Assim, os cineclubes tornaram-se espaços de formação cinematográfica e histórica, bem como de defesa do cinema independente e/ou deslocado das grandes produções, tanto estrangeiro quanto nacional. (CARVALHO, 2018, p. 47-8)

A década de 1970 passa a ser um momento de extrema relevância para uma formação política mediada pelo cinema dentro dos cineclubes. A cinefilia se transforma, de alguma maneira, e o interesse por um cinema político ascende. A dissertação de Marina da Costa Campos (2014) sobre o cineclube Antônio das Mortes, no estado de Goiás, é basilar para destacar como um cineclube foi essencial para a formação política e cultural de jovens goianienses em meados da década de 1970.

COMO PENSAR UM CINECLUBE PEDAGOGICAMENTE?

A ideia dos cineclubes, de forma ampla, já passou tanto por uma formação de descoberta dos clássicos como encontros de formação política por meio da arte. Digo de forma geral, porque é possível pensar certas tendências em épocas distintas, entretanto um cineclube é sempre único. Vale ainda destacar que o Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE) fez empréstimos de suas produções para alguns cineclubes.

É fácil afirmar, então, que a proposta de cineclube como atividade pedagógica não é algo novo. Ao contrário, o INCE perdurou entre a década de 1930 até a década de 1960 e as atividades pedagógicas ligadas à exibição audiovisual já aconteciam.

É verdade que o cineclube de tutoria iniciou com o maior interesse de apresentar produções cinematográficas para jovens estudantes e inseri-los no meio universitário promovendo debates sobre os filmes. Contudo, desde o início dos encontros, o cineclube ganhou a perspectiva de aproximação entre os próprios estudantes e destes com o tutor. O estabelecimento de uma parceria se consolidou ao longo do projeto. Certamente, durante a pandemia, essa condição alcançou outro nível, pois era a única relação que os graduandos tinham com a universidade.

O Cineclube de Tutoria em 2019 foi mais do que uma apresentação de obras cinematográficas, certamente. Todavia, em 2020, foi a criação de um real estabelecimento de laços entre os próprios estudantes e o tutor. Seja para conversar sobre o filme em questão da semana, seja para debater sobre o cinema de forma ampla ou ainda para desabafar.

A possibilidade de uma conversa franca que o cineclube proporciona gerou uma ligação maior do que uma disciplina costuma fazer. Afinal, os estudantes não costumam falar muito em sala de aula, mas na tutoria era um espaço propício para isso, mais ainda no cineclube, isso se torna quase necessário para o andamento das atividades. Seria impossível pensar em uma proposta cineclubista bem sucedida em que só uma pessoa fale – seja quem for: “Ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando” (FREIRE, 1996, p. 31).

Durante o cineclube, pude colocar em prática um conselho da professora Alice Akemi da Faculdade de Educação da UFF. Ao falar sobre a postura de um educador, ela mencionou: “Não tenham medo do silêncio”. Afinal, muitas vezes os discentes querem falar, mas não se sentem à vontade. Se o educador não souber pausar a fala, perguntar e esperar respostas, mesmo que demorem a aparecer, ele não vai conseguir criar um diálogo franco com a turma. Por último, ainda é necessário mencionar que a possibilidade de fazer um trabalho longo, que tenha se mantido por mais de um ano, foi importante para a valorização da tutoria. Já que não há possibilidades de

se manter uma disciplina regular por tanto tempo na graduação, a tutoria pode suprir essa deficiência e manter uma ligação maior entre os educandos.

Qualquer cineclubes é uma possibilidade para abrir uma discussão franca. O papel do educador deve ser o de saber ouvir, pontuar o debate, mantê-lo aceso e dividir seus interesses com a turma. Inclusive, a própria estrutura de discussão do cineclubes é deveras relevante para o seu desenvolvimento. Por exemplo, se após a sessão o debate acontecer em uma sala de cinema em que há uma figura que centraliza os olhares, certamente passará uma ideia de que a pessoa que se posiciona no centro terá mais tempo para falar ou irá desenvolver o debate.

Por outro lado, se após a sessão os integrantes do cineclubes ficarem em uma roda, por exemplo, não haverá uma figura que irá centralizar o debate. Assim, todos os cineclubes de tutoria realizados nas salas de aula do Instituto de Artes e Comunicação Social (IACS) da UFF eram realizados com as cadeiras dispostas para a tela e, após a exibição, a turma fazia uma roda para conversar.

Pelo fato de ser tutor, a turma esperava de mim falar mais no debate e, nas primeiras sessões, foi o que aconteceu. Posteriormente, com os discentes mais envolvidos com a tutoria e com menos timidez para puxarem os debates, passei a falar menos e, principalmente, levantar assuntos que poderiam ser desenvolvidos pela turma durante o encontro. Assim, foi possível construir uma relação de confiança entre todos os presentes e os debates ficaram mais interessantes e enriquecedores, à medida que o tempo foi passando. Pedir para a turma escolher a temática e, posteriormente, até os filmes que iríamos debater também foi muito relevante para o sucesso do cineclubes, pois os discentes não estavam apenas em órbita do projeto: faziam parte de seu núcleo duro.

O CINECLUBE NA ERA VIRTUAL

Descobrir formas de promover o cineclubes presencialmente não é o mesmo de fazê-lo virtualmente, como teve de acontecer. Contudo, isso teve de ocorrer em duas formas diferentes. A primei-

ra, como já foi dito anteriormente, quando houve paralisação na universidade e o cineclube retomou as atividades para manter uma relação com os discentes. Entretanto, a maior mudança foi quando entrou uma nova turma no curso – de forma completamente virtual – e tiveram de ser feitas mudanças para receber os calouros.

Antes de tudo, vale destacar que houve um novo processo seletivo para tutoria. Por conta do trabalho realizado em 2019, dois tutores foram selecionados. Dessa maneira, retornei para a tutoria e Fátima Luiza, da minha turma de mestrado, entrou comigo. O trabalho, então, se dividiu. Já não fazia mais sentido pensar na evasão dos estudantes, levando em consideração que o momento era completamente atípico. Contudo, precisávamos manter os discentes motivados, mesmo sem qualquer perspectiva de retorno ao ensino presencial.

Além do cineclube que se manteve como atividade coordenada por mim, Fátima criou um grupo de escrita criativa e, nós dois juntos, fazíamos o encontro de pesquisadores que consistia em convidar um pós-graduando do PPGCINE/UFF para conversar sobre as suas pesquisas com os graduandos em um movimento de estímulo à pesquisa.

Mesmo com os percalços advindos das aulas on-line, a tutoria foi bem sucedida e as atividades produzidas foram bem recebidas. A grande dificuldade foi criar atividades em que os discentes mais antigos pudessem se manter ligados à tutoria e, ao mesmo tempo, que os novos ingressantes também pudessem usufruir das atividades criadas por nós. Em relação ao cineclube, houve algumas mudanças. Assim como o presencial em 2019, quando as aulas retornaram on-line em 2020, foi pedido que escolhessem um tema para o cineclube. Ao contrário do primeiro ano que foi escolhido cinema contemporâneo, a turma se decidiu por cinema brasileiro. A partir daí, começamos a fazer ciclos temáticos com duas ou três sessões de filmes de cangaço ou filmes policiais, por exemplo. A única exigência era de que fossem apenas filmes nacionais.

Decidi por uma ação que se mostrou bem sucedida para a realização de um cineclube virtual. Como teria um grupo de alunos que ainda não conhecia, pedi para que houvesse apresentação individual

de cada estudante participante. Dessa maneira, criou-se um vínculo rápido; pois, além do compromisso de apresentar os filmes, havia compromisso implícito de ver os colegas apresentando. Além disso, era possível que todos falassem, mesmo os mais tímidos ou os que ainda não se sentiam à vontade por terem acabado de entrar no cineclube, pois cada um tinha o seu filme específico para apresentar e comentar, ao menos um pouco, a respeito do mesmo.

A integração entre os estudantes da turma mais antiga de tutoria com a mais nova foi fácil e, em semestres seguintes, alguns alunos passaram a fazer trabalhos juntos, mesmo em disciplinas obrigatórias do currículo. Ou seja, a tutoria e, nesse caso, o cineclube especialmente conseguiram criar um vínculo sólido entre os discentes de diferentes períodos, uma grande dificuldade do curso de Cinema – Licenciatura como já dito; pois, como a entrada é anual, há maior distância entre os estudantes.

A partir da entrada de mais uma turma (o ano de 2021 teve três semestres correntes), mais uma vez, foi pensado um formato. Se no primeiro ano resolveu-se por cinema contemporâneo e no segundo ano por ciclos do cinema brasileiro, no terceiro ano foi algo ainda mais conectado aos estudantes. A ideia foi a mesma do cineclube *Carnaval no Fogo* que aconteceu durante a pandemia. Cada membro escolhe um filme e, a partir daí, há um debate com a turma. A apresentação semanal continuou, assim quem escolhia o filme fazia também uma abertura.

A maior dificuldade foi encaixar, novamente, ingressantes, tendo em vista que já havia um núcleo que participava de todas as sessões. Dessa vez, os próprios alunos mais velhos fizeram questão de receber os novos membros, o que fez com que o Cineclube de tutoria fosse cada vez mais do grupo. Levando em consideração uma condição pedagógica do cineclube, creio que não há melhor ação do que fazer uma criação realmente coletiva. Certamente, como tutor, há algumas obrigações para com a universidade e, além disso, uma ética, ao entender que só há um contratado, só há uma pessoa que recebe uma bolsa para realizar atividades. Entretanto, tendo essas questões em vista, construir junto parece ser fundamental para a boa realização de um cineclube.

O que vai acontecer daqui para frente? É difícil afirmar. Todavia, é fundamental destacar que o próprio grupo deseja criar um cineclube. Alice Barbière, Clara Couto, Letícia Auler, Lucas Nathan e Pedro Machado da primeira turma; Eduarda Barbosa, Maria Luisa Fonseca e Mariana Guarino da segunda turma; Victor Torres da terceira turma; além de Bruno Ribeiro, do curso de Cinema e Audiovisual – Bacharelado comentam sobre continuar nas sessões.

Não haveria conquista maior para o projeto de tutoria iniciado em 2019 e modificado por conta da pandemia do novo Coronavírus que uma atividade que continuasse para além dos tutores. Mais ainda, que o cineclube possa ser replicado em espaços educacionais formais e não formais e as propostas cineclubistas sejam sempre atualizadas para desenvolvermos cada vez mais as possibilidades pedagógicas possíveis.

REFERÊNCIAS

- BUTRUCE, Debora. Cineclubismo no Brasil: esboço de uma história. **Acervo**, Rio de Janeiro, v. 16, p. 117-24, jan. 2003.
- CAMPOS, Marina da Costa. **O cineclube Antônio das Mortes**: trajetória, exibição e produção (1977-1987). 278 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Imagem e Som, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.
- CARVALHO, Luciane. **A programação da Cinemateca do Museu Guido Viaro (Curitiba, 1975-1985)**. 116 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de História, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2018.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 76 p.
- VIEIRA, João Luiz. A chanchada e o cinema carioca (1930-1950). In: RAMOS, Fernão; SCHVARZMAN, Sheila (org.). **Nova história do cinema brasileiro**. São Paulo: Sesc, 2018. Cap. 9. p. 344-91.

DESDOBRAMENTOS: UMA LICENCIATURA EM CINEMA E AUDIOVISUAL NA UERJ DA BAIXADA FLUMINENSE

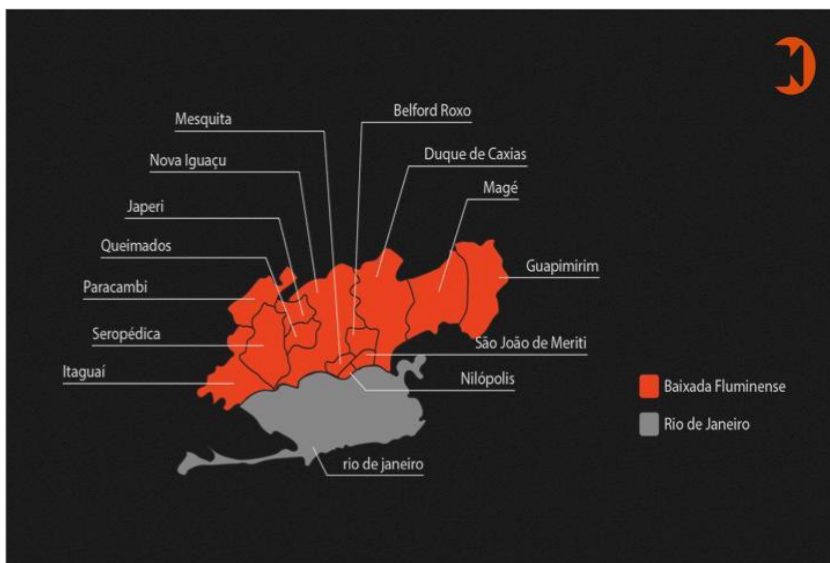
LILIANE LEROUX

Gostaria de começar este texto agradecendo o convite para participar da comemoração dos 10 anos da Licenciatura em Cinema e Audiovisual da UFF. É muito bonito e animador ver um curso que, ao comemorar sua primeira década, tem não apenas relatos de professores, alunos e comunidade para serem contados, mas também de um outro curso que nele se inspirou e que contou com o seu apoio para nascer.

A história que vou contar aqui é a da ideia, motivação e do processo de construção de um Curso de Licenciatura em Artes do Cinema e do Audiovisual na Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Esse processo foi fruto de diálogo e parceria com o movimento de cinema e audiovisual da Baixada Fluminense (BXDFilma), com professores da FEBF e de outros institutos da UERJ, com professores da rede pública, e com professores e egressos do Curso de Licenciatura em Cinema da UFF. É um processo coletivo que tenho o prazer e a honra de coordenar e de narrar para vocês neste momento de dupla comemoração: o curso da UFF faz 10 anos, e o curso da FEBF/UERJ está prestes a nascer.

Nossa história acontece na Baixada Fluminense, periferia do Rio de Janeiro. A Baixada tem hoje uma população de aproximadamente 4 milhões de pessoas, composta originalmente, em grande parte, por migrantes do Norte e Nordeste do país ou do Noroeste fluminense.

Mapa 1 – Mapeamento NuVISU (LEROUX, 2017)



Fonte: Liliane Leroux

Região conhecida pela pobreza, violência, lixo, enchentes e esquadões de extermínio, a Baixada foi – e ainda é – alvo do descaso e do preconceito. Por outro lado, porém, recebeu do grande cineasta Nelson Pereira dos Santos o título de “A capital cultural do país”, já que é possível encontrar o Brasil inteiro ali (HB, 2013):

[...] uma espécie de 3x4 do país, a Baixada revela o Brasil em miniatura. Uma enorme riqueza natural, um povo formado de gente de vários cantos do país e do mundo, uma riqueza econômica morando ao lado de uma miséria material, uma elite que ganha dinheiro aqui e mora fora, uma das maiores concentrações de renda do país [...] A capoeira mais famosa do mundo é a de Caxias e a Baixada tem mais terreiros do que a Bahia toda. E a política sempre foi acompanhada pelo uso da pólvora, fardoestes caboclos à vera. Desde o tempo de Tenório Cavalcanti e Getúlio de Moura, quando curiosamente o trabalhismo e o Partido Comunista sempre foram fortes e onde depois o brizolismo pós-ditadura cresceu como fermento nas massas. Aliás, fermento nas massas lembra as CEBs na Teologia da Libertação, que aqui foram referência no país. E dá-lhe Dom Adriano Hipólito. E Joãozinho da Goméia. E Solano Trindade que viveu um bom tempo aqui. E Sylvio Monteiro. E Armanda Álvaro Alberto e a impressionante história da Escola Regional de Meriti. [...] E as histórias aos poucos vão vindo à tona. A incrível história do samba; só pergun-

tar a quem sabe. Nei Lopes e Bezerra da Silva conhecem onde a coruja dorme e deve ser ali por Mesquita. (HB, 2013)

Sendo o berço de tantas histórias, não é à toa que a relação entre a Baixada e o cinema seja bem antiga e cresça a cada geração. Chico Santos, cineasta e roteirista que escreveu o argumento do filme *O Amuleto de Ogum*^[103], e que antes tinha sido motorista do lendário Tenório Cavalcanti, era da Baixada. Erley José, que foi ator no mesmo *O Amuleto de Ogum* e dirigiu seus próprios filmes, também é da Baixada. Contudo, embora vivessem lá, para ganharem a vida com cinema, precisavam se deslocar para as zonas mais “nobres” do estado do Rio de Janeiro. Obter formação em cinema, então, era algo que permanecia como um sonho impossível de ser realizado por quem não tivesse muito dinheiro. Inicialmente, era necessário estudar em poucos e caros cursos de formação, na maioria das vezes fora do país. A produção dos filmes, por sua vez, dependia de uma estrutura grande e onerosa e de uma rede bem construída de conhecidos, amigos ou “padrinhos” que possibilitassem acesso ao financiamento. Raríssimos foram os casos de diretores que chegaram ao público sem a mobilização de vastos recursos próprios ou provenientes de um círculo social abastado ao qual, na maioria das vezes, já tinham acesso por nascimento (LEROUX, 2017). O cinema, especialmente o brasileiro, sempre esteve marcado por um forte elitismo.

O CINEMA DA BAIXADA FLUMINENSE

O fenômeno que acontece na Baixada Fluminense, no início dos anos 2000, é o surgimento de uma juventude que descobre a Baixada como sendo absolutamente cinematográfica e que entra em uma verdadeira obsessão por pesquisar e narrar as histórias do lugar por meio de seus filmes (LEROUX, 2017).

¹⁰³ Filme de Nelson Pereira dos Santos, 1974.



O que marca esse movimento da Baixada Fluminense tem sido a construção, por conta própria, sem apoio institucional ou governamental algum, de um circuito forte de produção audiovisual, copromoção e autovalorização do lugar e de seus próprios filmes.

Cabe destacar que a Baixada Fluminense apresenta larga tradição de cineclubes, alguns dos quais conhecidos em todo o estado e mesmo nacionalmente. O mapa destaca cineclubes em atividade na Baixada. Todos têm público fiel, e é também comum que os cineastas da Baixada produzam seus filmes em associação com um cineclubes local, que, nesses casos, funcionam como produtoras.

Mapa 2 – Mapeamento NuVISU, 2016



Fonte: Liliâne Leroux e Tadeu Lima

Os cineclubes e cineastas da Baixada Fluminense vêm sendo cada vez mais solicitados também para oferecerem oficinas dentro das escolas públicas da região. Muitas oficinas foram, inclusive, realizadas a partir de recursos obtidos em editais do MEC e da SEE, nos quais os cineclubes ou cineastas foram contemplados a partir de projetos que escreveram, alguns deles em parceria com núcleos e projetos de professores da FEBF/UERJ.

Mesmo sem nenhum incentivo oficial à formação e à produção em cinema e audiovisual, os realizadores da Baixada vêm conquistando espaço em festivais nacionais e internacionais, além de exposições dentro e fora do país. Em 8 de março de 2018, na noite de apresentação de alguns de seus filmes no sofisticado e tradicional cine Odeon, lançaram o Manifesto Baixada Filma^[104], seguido de um movimento de articulação de mostras e maratonas, visando uma maior circulação e divulgação de seus filmes e a reivindicação pela territorialização^[105] nos editais de fomento à produção audiovisual. É importante destacar que se trata de um manifesto político e não artístico, pois abarca obras e estilos diversos.



¹⁰⁴ Disponível em: <http://baixadafilma.com.br/>

¹⁰⁵ Reivindicação para que os editais não apenas favoreçam com cotas os estados e regiões mais pobres do país, mas que percebam que, mesmo dentro dos estados que têm melhor situação econômica, existem cineastas e produtoras em territórios que estão à margem e que não podem competir de forma igualitária com os do centro.

O mapa 3 (a seguir) retrata a participação em festivais nacionais dos filmes produzidos de forma independente na Baixada Fluminense.

Mapa 3 – Mapeamento NuVISU, 2016



Fonte: Liliane Leroux e Tadeu Lima

Atualmente, a Baixada conta com aproximadamente 80 pessoas – entre cineastas independentes e membros de equipes – fazendo filmes lá mesmo e com regularidade. Ao longo do tempo, muitas produções foram ganhando maior qualidade técnica e estética, circulando em festivais e canais de TV. Mesmo assim, os cineastas dependem fortemente de um esforço autoformativo devido ao alto custo e/ou da larga distância geográfica entre a Baixada Fluminense e os cursos de formação em Cinema e Audiovisual.

A UERJ NA BAIXADA FLUMINENSE

A FEBF (Faculdade de Educação da Baixada Fluminense) é um campus da UERJ que conta atualmente com uma graduação em Pedagogia e com duas Licenciaturas (Matemática e Geografia com ênfase em Meio Ambiente). Conta também com duas pós-graduações *lato sensu* e com uma *stricto sensu*, o Programa de Pós-Graduação em

Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas – o primeiro do Brasil com esse foco.

A entrada do curso de Pedagogia e da Licenciatura em Geografia da FEBF no campo da pesquisa, experimentação e geração de material audiovisual teve início em 2002, com projetos ^[106] que investigaram e experimentaram as possibilidades da utilização dos equipamentos de gravação e transmissão de sinais de áudio e vídeo por meio da rádio e depois da internet como alternativas de formação diante da democratização do acesso. Esses projetos inseriram no campo da educação e de formação de professores da unidade uma pedagogia do som e da imagem que passava por, mas ao mesmo tempo ia na contracorrente, do que já estava plenamente incorporado por intermédio dessas mídias na vida diária dos discentes. Tal fenômeno foi o que permitiu que uma faculdade de Educação aos poucos ingressasse na questão da rádio, da internet, na transmissão de TV via protocolo de internet e, mais recentemente, na pesquisa visual, na fotografia e no cinema.

Foi assim que, em 2004, de forma improvisada e amadora, teve início na FEBF o “Quinta Dimensão: um Programa de Ciência, Cultura e Tecnologia” ^[107] (decorrente de sua realização ser às quintas-feiras e em alusão a um antigo seriado de ficção científica). O ano de 2007, porém, foi marcado pela aceleração da demanda de qualidade na realização dos programas.

Em 2009 foi criado o Canal Laborav: televisão educação e periferia ^[108], um projeto de pesquisa prático-teórico cujo objetivo é fazer com que os futuros professores sejam capazes de criar seus próprios projetos audiovisuais e multimídia, produzindo novos conhecimentos com as marcas territoriais da Baixada Fluminense.

A FEBF/UERJ tem também há vários anos um estúdio de som disponível para a gravação das bandas da Baixada Fluminense, e a rádio Kaxinawá ^[109], que é uma parceria da Faculdade com diver-

¹⁰⁶ Criados e coordenados pelos professores Henrique Sobreira e Mauro Sa Rego Costa

¹⁰⁷ Coordenado pelo Prof. Henrique Sobreira

¹⁰⁸ Idealizado e coordenado pela professora Alita Villas Boas de Sá Rego,

¹⁰⁹ Criados pelo Professor Mauro Rego Costa e atualmente coordenados pelo Prof. Pedro Alvim Leite Lopes

sas associações civis e é um importante núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão.

Em 2010 teve início o programa “Filosofando na Laje”^[110], cujos episódios podem ser acessados no Youtube e na página <https://www.facebook.com/Filosofando-na-Laje-206536292703822/>.

Em 2012 surge o NuVISU (Núcleo de Estudos Visuais em Periferias Urbanas), grupo de pesquisa certificado pela UERJ e CNPq, agregando pesquisadores diversos de dentro e fora da UERJ^[111]. Com foco em fotografia e cinema, o NuVISU vem promovendo:

1-) cursos de extensão (financiamento CAPES e FAPERJ);

2-) o média metragem *Armanda*^[112] (financiamento FAPERJ) sobre a educadora feminista Armanda Alvaro Alberto. *Armanda* é o que tenho chamado de um “filme-formacao”, pois foi realizado em paralelo com a formação ativa oferecida pelo NuVISU para que alunes dos cursos de Pedagogia e Geografia da FEBF/UERJ pudessem participar da pesquisa e realização do filme. O documentário tem sido exibido em escolas e cineclubes, além de ter participado de festivais importantes como Arquivo em Cartaz e RECINE;^[113]

3-) a criação de 3 disciplinas eletivas universais: Pesquisa Visual, e O cinema como Arte na Escola 1 e 2;

4-) trabalhos e cursos sobre audiovisual e ciência aberta, assim como um projeto de cinema e georreferenciamento (Prociência e PIBIC) para o mapeando da presença do audiovisual na Baixada;

5-) o Projeto de Extensão “Caxias du Cinéma”;

7-) o cineclube “Cinefilhos da Baixada” e o cineclube “Curta Corredor”(uma TV instalada no corredor da FEBF exibindo continuamente curtas de cineastas da Baixada para que alunes assistam rapidamente nos intervalos das aulas),

7-) apoio editorial à coletânea Cinemas Pós-coloniais e Periféricos, que atualmente está em seu volume 4.

¹¹⁰ idealizado e desenvolvido por mim e alunes das licenciaturas em pedagogia e geografia.

¹¹¹ Criado por mim (Liliane Leroux) e que atualmente coordeno em parceria com a professora Barbara Copque.

¹¹² Dirigido por mim e por Rodrigo Dutra.

¹¹³ Para ver o making-off do filme, suas exibições e reportagens na mídia, acesse: <https://www.facebook.com/armandadocumentario>

Atualmente, a FEBF segue gerando novos projetos relevantes, como é o caso do Afrovisualidades.^[114]

Essa trajetória de 20 anos em experimentação com tecnologias da imagem e do som na FEBF/UERJ e o fato de a Baixada Fluminense ser um território de intensa produção audiovisual realizada por cineastas locais, deram origem à ideia de criação de uma Licenciatura em Artes do Cinema e do Audiovisual na FEBF, que começa a ser gestada em 2016. Isso ocorre ao nos darmos conta de que, ao longo desse tempo, todos os projetos listados foram montando espaços e adquirindo os equipamentos necessários para operar, e que fomos construindo também um quadro de professores com formação, atuação e reconhecimento no campo do cinema, que trabalham em crescente interação e parceria com os cineastas e grupos que fazem cinema e cultura na Baixada Fluminense.

HISTÓRICO DA CRIAÇÃO DO CURSO

Já em 2016 a ideia do novo curso, ainda desacreditada dentro da unidade, recebe uma Carta de intenção de convênio da graduação e pós-graduação em Cinema da Universidade Beira Interior – Portugal.

Em setembro de 2019, a proposta do curso, levada adiante de forma incansável por um grupo de professores e por movimentos de cinema e cultura da Baixada Fluminense, conquista o apoio da direção da faculdade e, como primeiro passo, realizamos na FEBF uma reunião com cineastas e produtores culturais da região para pensarmos suas bases e fundamentos. A reunião foi registrada em reportagem do jornal O Dia.^[115]

¹¹⁴ Criado e coordenado pela professora Janaína Damaceno.

¹¹⁵ Disponível em: <https://odia.ig.com.br/duque-de-caxias/2019/10/5815795-movimento-pede-a-criacao-de-curso-de-cinema-no-campus-da-uerj--em-caxias.html>. Acesso em: 26 abr. 2022.

Figura 13 – Em outubro de 2019, apresentamos para o então futuro reitor Ricardo Lodi – que desde a primeira visita à nossa unidade apoiou a ideia e incluiu a criação do curso como uma de suas metas –, uma carta com mais de 1.900 assinaturas pela criação da Licenciatura em Cinema e Audiovisual na FEBF/UERJ:



Carta pela criação do curso de licenciatura em cinema na febf/uerj
Duque de Caxias, 23 de outubro de 2019.

Prezado professor Ricardo Lodi, candidato a reitor da Universidade do Estado do Rio de Janeiro,

Quando, na Baixada Fluminense, foi formado o cineclubes Mate Com Angu há 17 anos, sua criação partia de uma necessidade de aprender a fazer cinema, vendo e conversando sobre filmes. Inventamos uma maneira nossa. Não havia na Baixada graduação, ou mesmo cursos li-

vres, na área. A UFF era lá em Niterói e muito disputada, angariando alunos do Brasil todo, mas com poucos das classes populares do território fluminense.

Passados esses anos, amadurecidos pela experiência das sessões do Mate, do forte movimento cineclubista da região, das diversas oficinas, dos festivais de cinema do Mate e do Iguacine e da experiência profundamente marcante da Escola Livre de Cinema de Nova Iguaçu, podemos afirmar: o audiovisual na Baixada é uma vocação e a Baixada é um polo de Cinema, Arte e Cultura.

Surge, então, em meio a uma conjuntura política tão cruel e desanimadora, a possibilidade de uma graduação em cinema na Faculdade de Educação da Baixada Fluminense – FEBF / UERJ, na Vila São Luís, em Duque de Caxias. Será sonhar demais? Está tão difícil acreditar em coisas bonitas ultimamente. Mas não, não é sonhar demais. Queremos e vamos fazer acontecer.

Na reunião realizada na FEBF no dia 12 de setembro de 2019, afirmamos com nossos corpos e falas a força do audiovisual na baixada e como o cinema na região é uma vocação poderosa. Vocação que já acontece, já borbulha em iniciativas inovadoras, imagine tendo o auxílio de uma graduação em uma universidade tão bonita como a UERJ? Será lindo demais.

Assinam esta carta em prol da criação da Licenciatura de Cinema na FEBF, cineastas, artistas, professores, alunos e espectadores, representando a rede audiovisual, os artistas da região, os professores e todos e todas que se interessam, demandam e que amariam ter esse curso aqui.

Viva a Baixada.

Viva o Cinema.

Viva a FEBF.

Viva a UERJ.

Em 2019 inauguramos a relação de apoio e parceria com a Licenciatura em Cinema e Audiovisual da UFF. Visitamos suas instalações, fomos recebidos pelos professores João Luiz Leocadio e Cezar Migliorin, que de forma extremamente generosa nos contaram todo o trajeto e compartilharam os caminhos, projetos, sucessos e desafios que vivenciaram ao longo da criação e da oferta do curso.

Em seguida, demos 2 grandes passos: o futuro curso recebe uma intenção de convênio por parte da Escuela Internacional de Cine y Televisión (EICTV) de Cuba, e é instituída pela direção da unidade

uma comissão para a elaboração do projeto oficial de criação do curso dentro da UERJ. A comissão de elaboração do projeto de curso da Licenciatura em Cinema e Audiovisual da FEBF/UERJ refletiu a diversidade que sempre buscamos, sendo composta por professores da UERJ (FEBF e Maracanã), cineastas da Baixada Fluminense, membro da Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias, professores de outras instituições com trajetória em cinema, técnico administrativo da FEBF/UERJ e 2 alunos da FEBF/UERJ (Pedagogia e Geografia) bolsistas do NuVISU.

O QUE NOS MOVE? FUNDAMENTOS E DIFERENCIAL DO CURSO

Ao longo de seus mais de cem anos de existência, o cinema, além de ser uma arte elitista e dispendiosa, esteve relacionado às antigas e novas formas de colonialismo. Foram (e em larga medida seguem sendo) os cineastas homens, brancos, de classes sociais mais altas os que produziram a maior parte das imagens de si e do “outro” (negros, mulheres, pobres, indígenas, homoafetivos, travestis, transexuais etc.). De uns tempos para cá, porém, cada vez mais, a câmera é tomada dessas mãos e assume um olhar oposicional. Surge um cinema das margens capaz de produzir imagens e representações de outra forma, quebrando o imperativo escópico que marcou, até aqui, corpos e lugares, dentro de um regime racista, patriarcal, sexista e imperialista (SALLES; CUNHA; LEROUX, 2019).

Vimos, e muito já foi comentado sobre o momento em que o “outro” entra no campo do cineasta/antropólogo branco, europeu ou norte-americano. Apesar de tantos debates em torno de filmes como *O Nascimento de uma Nação* (David Griffith, 1915), *Nanook, o Esquimó* (Robert Flaherty, 1922), *E o Vento Levou* (Victor Fleming, 1939) e da obra de Jean Rouch (vide importante diálogo com Ousmane Sembène), apenas para citar alguns exemplos, antigos e novos “outros” permanecem ainda hoje objetificados, sobredeterminados, estereotipados e fetichizados até mesmo no cinema de uma vanguarda branca mais experimental e contemporânea. (SALLES; CUNHA; LEROUX, 2019)

No encontro entre culturas e olhares (o olhar europeu sobre povos africanos; o da América do Norte sobre a América Latina; o

olhar dos centros sobre as periferias de cada país, estado ou cidade; o olhar masculino sobre a mulher; do branco sobre o negro, o olhar heteronormativo sobre o homoafetivo etc.), como os corpos e lugares vêm sendo inscritos nessas práticas visuais? A profusão de sentido que essa colisão gera foi (ainda é) muitas vezes neutralizada, subinterpretada e simplificada. Os regimes de visualidade que persistem, como vêm apontando em vários trabalhos bell hooks e Michele Wallace entre outras e outros, reforçam o racismo e demais exclusões, assim como servem de suporte para hierarquias e desigualdade (SALLES; CUNHA; LEROUX, 2019)

Isso é quebrado quando entra em cena um cinema das diásporas, do exílio, das margens e periferias. Indivíduos e grupos que, na linhagem de Zózimo Bulbul, Luiz Paulino dos Santos, Chico Santos, Adélia Sampaio, lutam incansavelmente pelo acesso à produção das próprias imagens. Cabe, portanto, a um curso de Cinema e Audiovisual criado na UERJ, em uma universidade pública e gratuita (e a mais popular de nosso estado), perceber a persistência dessas imagens simplificadas, redutoras e estereotipadas, analisar e denunciar suas sempre renovadas táticas no campo do cinema e das artes visuais, assim como apoiar, fomentar e produzir olhares e gestos insurgentes.

Como nos lembra Samia Mehrez, a descolonização deve ser entendida como um ato de exorcismo tanto da parte do colonizado quanto do colonizador. Um processo complexo que envolve colonizador e colonizado. Por esta razão, o curso de Licenciatura em Artes do Cinema e do Audiovisual da FEBF/UERJ traz como fundamentação teórica e metodológica autores, temáticas e práticas que abram para um novo olhar que quebre com as reduções e mostre a complexidade das coisas. Um olhar que se abra para outras imagens.

Pensar em como produzir imagens de outra forma envolve, também, circular entre classe, gênero, raça, sexualidade e linguagem. Além disso, no que concerne às imagens em movimento, o contexto pós-colonial e periférico se refere não apenas à criação de imagens que nunca estiveram presentes, mas também à tarefa de contestar e destruir as imagens anteriores produzidas ao longo de

mais de cem anos de cinema. Trata-se não apenas de – pela primeira vez – ter acesso e de encontrar formas de contar novas histórias, mas de lutar para que sejam exibidas e disseminadas em maior número frente às que ainda dominam o cinema e a televisão.

Cabe destacar que todos esses pontos serão temas de estudo e discussão obrigatórios em todas as disciplinas do curso de licenciatura em Artes do Cinema e do Audiovisual, apoiados por referenciais teóricos e por uma filmografia que ultrapassem largamente aqueles centrados em autores homens e perspectivas euro-estadunidenses. A presença forte e significativa de epistemologias diversas e contra-hegemônicas pauta todas as disciplinas, sem exceção. Da mesma forma, todas as disciplinas explicitam questões de raça, etnia, classe, gênero, sexualidade e idade em seu conteúdo programático. Tornamos isso claro na redação das ementas por se tratar do principal diferencial e compromisso do curso.

Metodologicamente as disciplinas têm como inspiração os cursos ministrados por Stuart Hall na Open University, em especial no curso que foi transformado no capítulo “O Espetáculo do Outro” (HALL, 1997). Nosso primeiro movimento nas disciplinas do novo curso, assim como nos cursos de Hall, será mostrar como se formou um regime de representação estereotipado sobre negros, indígenas, trans, mulheres etc. para em seguida produzir novas imagens e significados, impossibilitando a aderência de um estereótipo ou um sentido único e essencializado. Nossa intenção é formar professores que possam utilizar o cinema e a fotografia não apenas como ilustrações de suas aulas, mas como ferramentas poderosas para o debate sobre relações raciais, cultura negra e africana, relações de gênero, classe, idade e sexualidade em uma sociedade “ocularcêntrica” como a nossa, na qual as imagens imperam. (DAMACENO, 2014)

O curso de Licenciatura em Cinema e Audiovisual da FEBF/ UERJ foi pensado e construído em sintonia com a história e a produção artística, cultural e, mais especificamente, cinematográfica local, afirmando a especificidade da região da Baixada Fluminense sem perder de vista um olhar global para a compreensão de como se situa essa produção perante outras periferias e centros hegemôni-

cos, repensando essas posições. Cabe ao curso promover e manter a presença e o diálogo com coletivos periféricos, feministas, negros, *queer*, trans e indígenas com atuação no campo do audiovisual, cujas produções recentes têm sido um caminho poderoso de discussão da sociedade e cultura brasileiras, levantando temas como branquitude, lugar de fala, racismo, supremacia branca, homofobia, apropriação cultural, machismos etc.

Sendo coerente com nossa opção teórico-metodológica, os quadros docente e discente deverão ser a expressão dessa diversidade. O curso de Licenciatura em Artes do Cinema e do Audiovisual da FEBF/UERJ está sendo criado com um quadro docente inicialmente composto a partir de professores da UERJ dispostos a dar uma carga horária maior para que o curso possa ser criado. O quadro inicial engloba 5 mulheres e 8 homens, 3 docentes mulheres são negras e os 10 docentes restantes são brancos (2 mulheres e 8 homens). Será parte da política do curso promover maior diversidade nessa composição docente, assim como no corpo discente.

Estamos atentas também para a importância da presença da Baixada Fluminense no corpo docente (inclusive por notório saber) e discente. São mais de cem anos de imagens cinematográficas e muito mais tempo ainda de práticas sociais que precisam ser revistas e revertidas; docentes e discentes do curso de Licenciatura em Artes do Cinema e do Audiovisual da UERJ da Baixada Fluminense pretendem assumir seu papel nessa tarefa.

Até aqui...

Busquei, ao longo do relato, mostrar como o cinema e o audiovisual constituem linguagens representativas na cultura contemporânea porém sempre reservadas a uma elite, assim como destacar a relevância do movimento de cinema e audiovisual da Baixada Fluminense e da história da FEBF/UERJ na criação e implementação de um curso que seja capaz de quebrar esse contexto.

O trabalho de concepção e desenvolvimento do Curso de Licenciatura Plena em Artes do Cinema e do Audiovisual da FEBF deriva de interação, respeito e diálogo, assim como de extensa pesquisa teórica e de campo que tanto os cineastas da Baixada quanto o corpo

docente do curso realizam há décadas. Seu resultado se desdobra em uma formação orgânica, crítica e poética, por meio da arte e da cultura. Uma construção que aprofunda as relações entre o universo da educação pública, outros espaços culturais e educativos, e o conjunto dos movimentos sociais e suas pautas.

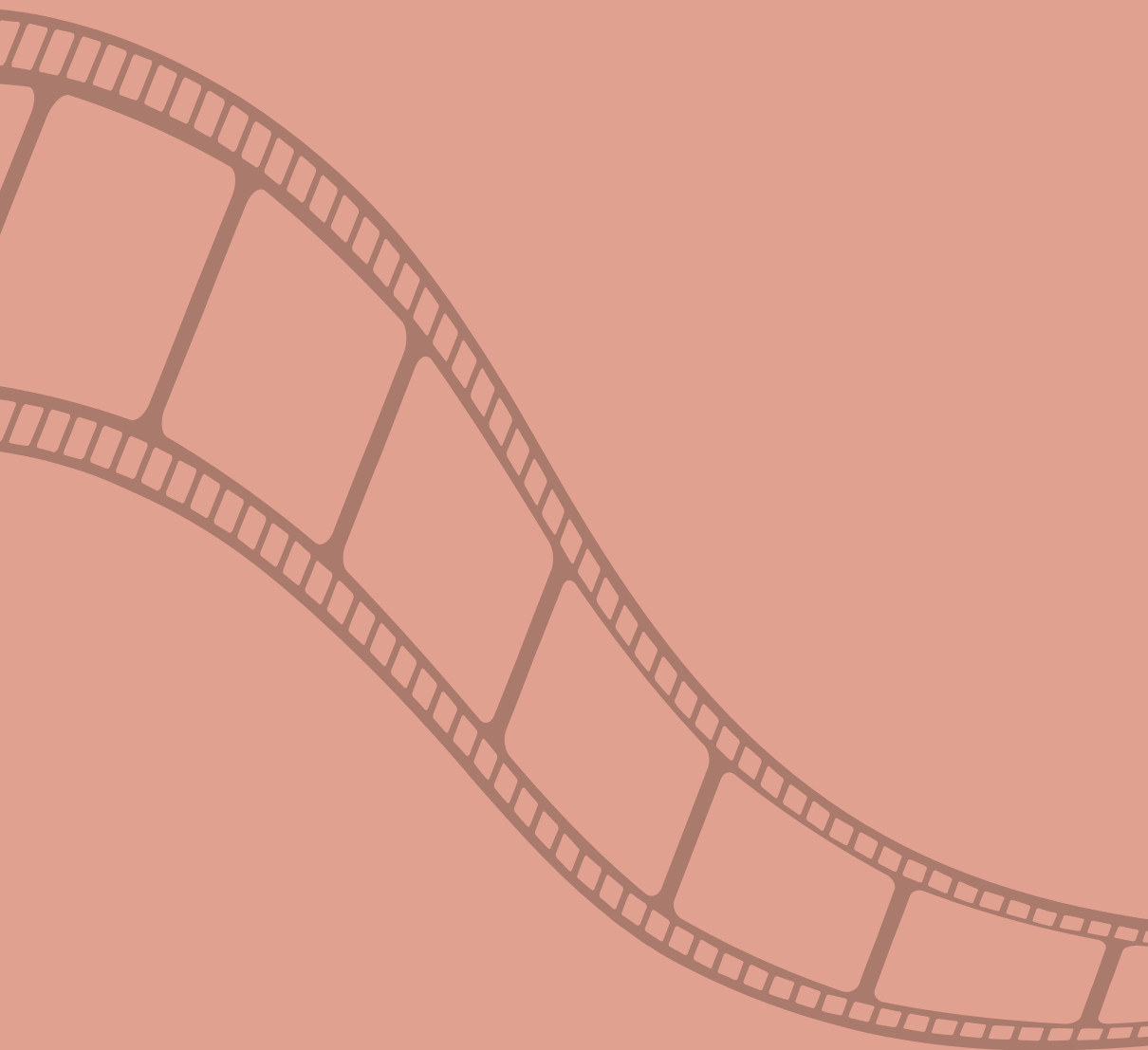
Em um momento marcado pelo projeto de retirada de investimentos públicos e do empenho em desvalorizar os setores da educação e cultura, acreditamos que a implementação de um Curso de Licenciatura Plena em Artes do Cinema e do Audiovisual em uma universidade pública, laica, popular, na periferia do estado do Rio de Janeiro, se coloca na contramão do projeto colonial-racista-capitalista-patriarcal, que persiste e se atualiza cotidianamente. Fazemos questão de agradecer o apoio e amizade do curso da UFF no caminho de concretização desse sonho.

REFERÊNCIAS

- DAMACENO, Janaína. Antropologia, imagem e educação: uma experiência em cursos de licenciatura. *In*: REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 29., 2014, Natal. **Anais** [...]. Brasília, DF: ABA, 2014. v. 1, p. 1-10.
- HALL, Stuart. **Representation**: cultural representations and signifying practices. Londres: Sage, 1997.
- HB, Heraldo. **O cerol fininho da baixada**: histórias do Cineclube Mate com Angu. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2013.
- LEROUX, Liliane. Cinema de Guerrilha da Baixada: un estudio de caso en la periferia urbana del estado de Rio de Janeiro. **Cuadernos de Musica, Artes Visuales y Artes Escenicas**, v. 12. 2017.
- LEROUX, Liliane. A baixada tem, a baixada filma: a periferia, da representação à autoapresentação. *In*: SALES, Michelle; CUNHA, Paulo; LEROUX, Liliane. (org.). **Cinemas pós-coloniais e periféricos**. 1. ed. Guimarães/Portugal: Nós por Cá Todos Bem, 2018. v. 1, p. 24-40.
- SALLES, Michelle; CUNHA, Paulo; LEROUX, Liliane. **Apresentação**. Cinemas pós-coloniais e periféricos. Guimarães: nós por cá todos bem. Associação Cultural. Rio de Janeiro: Edições LCV, 2019.

PARTE III

PRÁTICAS DE ENSINO E VIVÊNCIAS NO CURSO



IRRUPÇÕES DO SENSÍVEL: A FORMAÇÃO EM EDUCADOR EM CINEMA E AUDIOVISUAL NA UFF

JOÃO PAULO DIAS

Em 2011, quando ainda lecionava história em escolas do Rio de Janeiro, um colega cinéfilo me encaminhou um anúncio do *V Encontro Internacional de Cinema e Educação da UFRJ*. Recordo que inicialmente aquele compartilhamento não tinha me provocado um desejo de participação no evento. Foi um breve desvio no Aterro que me induziu ao ingresso na cinemateca do Museu de Arte Moderna, espaço onde eu pude conhecer outras formas de aplicação pedagógica com o cinema.

O evento, conduzido pela professora Adriana Fresquet e o seu desenvolvimento CINEAD/LECAV,^[116] contava com exibições de filmes realizados em contexto escolar e fora dele. Lá estava Vincent Carelli apresentando o *Corumbiara* (2009) e o projeto *vídeo nas aldeias*. Na sala também estava o, para mim desconhecido, Alain Bergala e sua tradutora, que me geraram um desconforto por frequentemente conversarem em francês durante as exibições e apresentações em mesa. Recordo-me da surpresa de ver um rito de formalidade ser suspenso pelos sussurros infantis, risos, cheiros de café, guaravita e pipoca. Os jovens e crianças presentes se viam e se escutavam em tela, observavam narrativas para além das suas, debatiam em palco, participavam com enlevo no marcante coral das ruidosas cadeiras do MAM.

Meses depois eu estava prestando o último vestibular gerido pelo COSEAC-UFF, aquele que antecedeu ENEM unificado. Era uma seleção para o recém-confeccionado curso de licenciatura em cinema

¹¹⁶ O CINEAD/LECAV Laboratório de Educação, Cinema e Audiovisual da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro desenvolve atividades de pesquisa, ensino e extensão vinculando políticas e pedagogias do cinema e da educação em parceria com a escola pública, a cinemateca e o hospital.

e audiovisual, fruto da expansão universitária e com referências diretas nas propostas pedagógicas e literárias articuladas por aquele francês que, meses atrás no MAM, interferia na minha carência por silêncio.

Refletir sobre o curso que me formou é buscar rastros para além da política educacional francesa. Marcas que já proliferavam educabilidades cinematográficas pelos espaços formais e não formais. O cinema e educação no Brasil presta reverências às atividades promovidas por Bete Bullara, Marialva Monteiro e a ONG CINEDUC, que, em mais de 50 anos de existência, semearam e semeiam pedagogicamente boa parte dos saberes do nosso campo em constante crescimento.

Espaços além do território escolar nos mostram quão significativa e diversa é a formação em audiovisual, que direta ou indiretamente colaborou para as pretensões curriculares da licenciatura em cinema na UFF. Citando apenas o Rio de Janeiro, verificamos atuações e trajetórias como a da Escola Popular Crítica da Maré (ESPOCC-RJ), Tv Maxabomba, Tv Pinel, Cafuné na Lage, Cinema Nosso, Escola Livre de Cinema de Nova Iguaçu, Bem Tv e o curso de Audiovisual da CUFA (Central Única de Favelas).

A Rede Latino-Americana de Educação Cinema e Audiovisual (Rede Kino), criada em 2009 na Faculdade de Educação da UFMG, não só fomentou o encontro anual de pesquisas e práticas metodológicas do cinema em suas possibilidades pedagógicas, dentro e fora da academia, como foi acolhida por meio da Mostra Educação no Cineop, tornando-se um núcleo de cinema e educação com grande relevância no país, talvez o mais importante encontro da nossa área.

Um formato fragmentado, seguindo os padrões de exibição, mesas de debate, palestras e oficinas, como o Cineop, foi replicado por outras mostras e festivais de cinema no Brasil, mas nem sempre com modelos temáticos direcionados à educação, e sim acolhendo realizações e oficinas praticadas por jovens e crianças. Aqui é importante ressaltar a importância dos núcleos universitários em suas atividades de extensão, tanto prestando o apoio para escolas ou coletivos audiovisuais de trabalho formativo, em determinado momento até incidindo diretamente na criação de escolas de cinema,

como orientando coletivos e parceiros da produção cinematográfica que tocavam as mostras e festivais Brasil afora.

O papel do CINEAD-LECAV (UFRJ), MUTUM (UFMG), GEFI (UFSJ), Laboratório de Estudos OLHO (UNICAMPI), o Cinestéico (UFPB), o laboratório Kumã (UFF), entre outros, com cada pesquisador, com cada discente, com cada membro de dentro ou de fora da comunidade universitária, todos com suas formulações teórico-metodológicas, foram estimuladores para a criação de um curso de graduação em cinema pensado para práticas e pesquisas educativas.

O desenho curricular dessa licenciatura deveria então se desmembrar do bacharelado. A minha formação em História na UFF, que durou de 2006 a 2010, me deu uma dupla titulação com uma limitada disposição curricular em educação. Batava cursar dois semestres de disciplinas como Prática de Ensino (I, II, III), Organização da Educação no Brasil, Didática (I e VII) e Psicologia da Educação que qualquer educando de cursos direcionados à educação básica recebia uma titulação de licenciado. Dessa vez, a pretensão era direcionar todo um currículo para a simbiose entre cinema e educação. As disciplinas obrigatórias de Educação permaneceram, mas com o acréscimo de Pesquisa e Prática Educativa IV^[117] e de Libras I, ofertada pelo departamento de Letras. Do currículo do bacharelado, a recém-criada licenciatura ofertaria apenas três disciplinas obrigatórias similares.

Esse meu percurso de seis anos cursando uma graduação tem neste texto apresentado a vocês, caros leitores, encontros, desencontros, inquietações curriculares, movimentos, provações. São resquícios de um trajeto relatado a partir de um ponto de vista discente em formação docente. Um caminho que foi potencializado por amigos e educadores mais próximos, por experiências e in experiências que me constituíram nesse amplo universo que vai desde o trabalho em set de filmagem ao ato de educar em sala de aula. Retalhos dessa olaria que foi a minha formação em licenciatura em cinema e audiovisual na UFF. Se algumas informações aqui

¹¹⁷ Observamos que a disciplina Prática de Ensino mudou o nome para Pesquisa e Prática Educativa.

relatadas não mais corresponderem com a veracidade, é porque o recorte escolhido para este texto tem a pretensão de apresentar uma experiência subjetiva de um discente do curso entre os anos de 2012, quando ingressei, a 2018, quando me formei.

O NASCIMENTO E O ESTRANHAMENTO

O meu primeiro contato com a comunidade de cinema da UFF se deu na própria inauguração do curso de licenciatura, no dia 12/03/2012, no auditório Macunaíma. A professora Marília Franco foi convidada para a aula inaugural que incorporou educandos do bacharelado e licenciatura, além de docentes do departamento de Cinema e Vídeo. Recordo que, após a brilhante aula de uma professora tão importante para o cinema e educação, apresentando as teorias do conhecimento cognitivo e o seu envolvimento com o campo, direcionei uma pergunta para mesa acerca do envolvimento de educadores ou pedagogos na confecção curricular do novo curso, já que o desenho inédito deste era voltado para se formar profissionais de educação para atuar na área audiovisual e vice e versa. Recordo que a mesa retornou o meu questionamento alegando que os docentes de cinema também eram educadores e que a formulação de uma grade curricular com olhares de um campo próprio traria peculiaridades para a formação dos ingressantes.

No entanto, experimentando a licenciatura, senti a ausência de uma incidência educativa mais direta. Apesar de o curso desenvolver um fluxograma que pensava e problematizava pesquisas e práticas pedagógicas, na prática se observava um desconhecimento do trânsito do curso, tanto por professores quanto por alunos.

Fruto de uma expansão universitária nunca feita na história do país, a Licenciatura em Cinema e Audiovisual na UFF advém de um projeto aprovado pelo REUNI.^[118] O novo curso engrossou o departamento de cinema ao se somar ao bacharelado em Cinema e Audiovisual, proporcionando o ingresso de alguns docentes para dar

¹¹⁸ A Restruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) foi um projeto de grande dimensão nacional voltado às instituições federais de ensino fomentado pelo PT na época em que esteve no Executivo.

conta de um novo corpo de educandos que entraria no Instituto de Arte e Comunicação Social (IACS). Também ocorre um investimento estrutural convertido em novos equipamentos para o almoxarifado do departamento de cinema.

Esse novo curso aterrizou no IACS com uma definição meio volátil. Alguns professores ainda se mostravam desconfiados com o planejamento do programa, mantendo-se afastados da nova comunidade que agora frequentava o instituto. Outros professores, com os alunos, estavam participando de uma forma mais ativa para as experimentações didáticas que exigiam esse começo.

Entre as experiências pouco agradáveis, habituais em qualquer curso de universidade, tivemos alguns professores mais refratários, que não queriam lecionar à noite, e aqui é importante ressaltar que um curso noturno geralmente tem no seu corpo discente uma parte considerável de alunos trabalhadores que dificilmente conseguem pegar uma disciplina optativa ou obrigatória oferecidas nos turnos da manhã e da tarde. Também não sentíamos um esforço de alguns docentes ao ofertarem disciplinas optativas vitais para a nossa formação no período da noite.

Desta forma alguns professores deste primeiro ciclo acabaram sobrecarregados, principalmente nas disciplinas que no fluxograma são denominadas de eixo cinema audiovisual e educação. As Oficinas de Vídeo Processo (OVP), essencialmente inovadoras, tinham a pretensão de apresentar suporte técnico para formação dos futuros professores, mas não funcionaram neste primeiro momento. Nas aulas de OVP I, OVP II, OVP III, foi idealizada formação com carga horária estendida, pensando o ensino e prática com a imagem em movimento e o som, o ensino da edição e o ensino da animação. Alguns problemas foram empecilhos para o desenrolar de matérias essenciais para estes futuros educadores. Alguma chave de sala ou armário nunca estava disponível, pois os técnicos não estavam presentes; o almoxarifado estava sempre fechado, já que só abria na manhã e na tarde, ou seja, era difícil agendar a retirada de equipamentos para as aulas práticas; não era raro desmarcar uma atividade de aula no estúdio, também por ausência de chave; as ilhas de edição não

davam conta do número de estudantes; as aulas de animação (OVP III) não tinham currículo planejado para atuações pedagógicas etc.

Recordo-me de uma grande movimentação estudantil e de professores mais engajados com a licenciatura para resolverem o imbróglio de retirada de equipamentos no almoxarifado. Os professores João Luíz Leocadio, Eliany Salvatierra e Maurício de Bragança foram fundamentais para auxiliar o empoderamento dos licenciandos na requisição pelo direito ao saber. Acontece que boa parte desses novos equipamentos adquiridos com os recursos oriundos da criação da licenciatura na expansão universitária tinham um pré-requisito para retirada, que era ter cursado as disciplinas obrigatórias de foto e som, do bacharelado, ofertadas nos períodos da manhã e da tarde. Convencer alguns sujeitos da comunidade de cinema que os educandos de licenciatura também careciam de equipamento para lecionar, para praticar e estudar, foi um dos desafios enfrentados.

Fazer parte da primeira turma foi experimentar esses distanciamentos de um curso que estava acostumado a uma formação bacharelesca, com nenhuma disciplina ofertada no período noturno. Era se adequar para assistir a sessões designadas em matéria no festival do Rio, que não ocorriam à noite; ir ao Instituto Moreira Sales no período vespertino; ver bolsas de estudo ofertadas por professores que lecionavam no departamento, ou seja, tinham licenciandos e bacharelados como educandos, encaminhadas sempre para estudantes do bacharelado. Foi um período de luta real por marca de existência física na comunidade de cinema da UFF.

As primeiras turmas do curso também foram reféns dessa instabilidade identitária. Recordo que essa ausência era também sentida em parte por educandos que prestaram o vestibular sem entender realmente qual era a proposta de um curso voltado às educabilidades. Hoje, com um olhar mais distanciado, eu não vejo de uma forma tão pessimista esses afastamentos sentidos de forma orgânica quando estive em Niterói, na década passada. Entendo sim que foi um grande desafio participar desta marcação de território em um espaço circunscrito pela prática de se filmar, e não de se educar. Neste momento, enquanto escrevo este texto, a foto que ainda preenche

a página da licenciatura, no site do CINEVI (Departamento de Cinema e Vídeo da UFF) corresponde a uma oficina ofertada por discentes do bacharelado em Nova Friburgo, em 2012. A identidade do curso ainda está em fluxo.

Esses entreveiros fazem parte deste muro em permanente construção. As ruínas podem ser pintadas, mas estão ali como marca indelével que nos fazem refletir sobre o que foi e como estava, para que possamos seguir em frente com altivez. Já adianto que não buscarei imergir tanto nessas fissuras do curso, pois além de estar marcando minha escrita num texto comemorativo, houve muitas coisas positivas naquele espaço-tempo para minha formação e de meus amigos, na função de educadores audiovisuais.

A ESTRUTURA DO CURSO

O curso ofertou uma estrutura muito boa para a aplicabilidade metodológica das disciplinas curriculares. Aqui é importante salientar que, durante o meu percurso lecionando em espaço formais e não formais, durante a minha graduação, depois de formado, as maiores dificuldades geralmente ocorriam nos espaços de exibição disponibilizados para as aulas. Como geralmente os equipamentos de captação ficavam sob minha responsabilidade, a parte destinada à projeção de imagem e som eram disponibilizadas pela produção local. Na maioria dessas práticas pedagógicas, as exibições eram pouco adequadas para a relação frutiva tela x espectador. Essa normatização da exibição de baixa qualidade imagética, com um raro sistema de projeção sonora estéreo, quicá 5.1, associado a um espaço pouco planejado para a vedação de luz e ruídos externos é um problema significativo enfrentado por boa parte dos professores de audiovisual do país.

Já no primeiro período, cursei a, na época optativa, disciplina Cinema e Educação, cadeira que o professor Leocadio lecionou numa sala de aula voltada para exibição fílmica. A sala C101 tem boa infraestrutura especializada para exibição, é chamada de sala de projeção, fica no térreo do casarão do IACS, local onde foram ensinadas muitas disciplinas que permitiam uma qualidade sensorial mínima para estudantes em cinema que também eram especta-

res em formação. Uma outra sala bem requisitada pelas disciplinas semestrais foi a sala Interartes, o principal espaço de comunicação do Instituto, disputado pelos nove^[119] cursos de graduação que ele acolhia. Além de também ter uma boa qualidade de projeção, contava com o acolhimento e o impecável trabalho da responsável pelo espaço, a técnica Denise Cataldo.

A restauração do Cine Arte UFF foi um grande presente do REUNI para toda a comunidade universitária. O cinema encontrou-se fechado por quatro anos e foi reinaugurado em 2014. Embora o acesso e a curadoria dos filmes exibidos fizessem parte de um questionamento contínuo do movimento estudantil do Cinema, este espaço, de um preço relativamente acessível, foi e é fundamental para a formação crítica e estética, não só dos educandos em cinema, ou da universidade, mas para toda a sociedade niteroiense. As qualidades de projeção imagética em DCP, 4K, 3D e 35mm, e uma sistematização sonora que atordoou Kléber Mendonça Filho ao exibir o seu *Bacurau* no dia 4 de setembro de 2019, reiteram a importância de um cinema de alta qualidade de projeção, dentro de uma universidade pública no Brasil e a sua relevância na formação continuada de espectadores.

Um outro fator que preenche essa oportunidade de ver e escutar filmes durante toda a formação em licenciatura em cinema foram a proximidade com outras salas de exibição espalhadas pela cidade. Desde o multiplex Cinemark e suas oito salas de filmes comerciais e a posterior abertura do Reserva Cultural com cinco salas que mesclam desde filmes comerciais ao cinema de “arte”, com circulação em festivais mais renomados, acrescentaram neste processo educativo estudantil que transborda as fronteiras curriculares.

Após um arrefecimento nas exigências das disciplinas técnicas para a retirada de equipamentos do almoxarifado, foi possível levar para as escolas, e ambientes de oficina audiovisual, câmeras, microfones, vara booms, gravadores de som, fones de ouvido, lentes,

¹¹⁹ Hoje o IACS conta com dez cursos: Arquivologia, Artes, Biblioteconomia e Documentação, Biblioteconomia e Documentação (EAD), Cinema e Audiovisual (Bacharelado), Cinema e Audiovisual (Licenciatura), Comunicação Social – Publicidade e Propaganda, Estudos de Mídia, Jornalismo, Produção Cultural.

tripés, ou seja, artefatos básicos para se promover o trabalho pedagógico com o audiovisual.

O acesso no estúdio de educandos dos licenciandos trazia mais sentido para o uso da universidade pública para além daqueles que prestaram algum concurso para ali estarem. Quando a comunidade usufrui da estrutura da universidade para criar com ela, ocorre dilatação dos territórios previamente estabelecidos. Essa cisão, tão necessária em vários campos do conhecimento científico universitário, foi muito estimulada por educadores e discentes do curso de licenciatura em cinema.

Ingressar com uma turma de estudantes no estúdio do curso, utilizar o camarim, equipamentos de foto, áudio e iluminação, acessar os indumentários e elementos cênicos fornecidos pelo ateliê de arte, proporcionaram algumas criações interessantes, além de provocar outros corpos em trânsito na realidade do Instituto. Faz-se importante demarcar a parceria com a professora Índia Mara Martins, que auxiliava os licenciandos para uso pedagógico do material de arte, dentro e fora do IACS.

Figura 5 – Educandos do Colégio Estadual Guilherme Briggs, que pertenciam à Oficina de Audiovisual Hora de Cinema, criando no estúdio de cinema da UFF



Fonte: Acervo Pessoal

Outra realidade que foi possível graças ao contexto econômico e à política educacional sustentada do MEC para as universidades, na gestão do PT (era Dilma) foi a frequente utilização dos transportes para atividades de extensão acolá do território da UFF. O recurso universitário do período nos permitiu ir a Mostras de Cinema, Festivais, Encontros Acadêmicos, como também possibilitou nossos alunos de projetos de extensão a se deslocarem para festivais audiovisuais de cunho escolares pelo estado do Rio de Janeiro. Quanto aos projetos de captação, não era difícil arrumar transporte para buscar os jovens na sua escola, deslocar-se para o Rio e filmar um roteiro previamente desenhado em sala de aula e rodá-lo no Parque Lage, por exemplo.

Usar dessas estruturas é tão essencial para a trajetória dos estudantes de graduação em licenciatura quanto almoçar e jantar no bandeirão, ter acesso à biblioteca da universidade, ter acesso às atividades culturais promovidas pelo Centro de Artes e dissolvidas pelos outros *campi*.

LAPIDANDO A IDENTIDADE

Em outubro de 2012, o curso de licenciatura fez o primeiro movimento de articulação com outros grupos e coletivos que atuam em processos formativos e educativos ao promover o I Encontro de Educadores de Cinema e Vídeo. Organizado pelos professores João Leocadio e Eliany Salvatierra, o encontro, em formato de mesa, aproximou alguns pesquisadores da UFF, para além do IACS, e do Rio de Janeiro que estavam atuando pedagogicamente neste campo. Foi a primeira demarcação acadêmica da licenciatura para os seus pares e demais segmentos da área. Aqui se fez mostrar a existência de um novo curso, com um novo campo de saber, híbrido, e não apenas desenhado apenas por uma literatura setorial, desenvolvida por cineastas que pensam sobre educação, ou por pedagogos que refletem sobre o cinema.

Desde o meu primeiro Cineop, em 2015, observei a grandeza do evento que é a mostra educação, acolhedora dos encontros anuais da Rede Kino, no entanto o que me espantava a cada ano era a ausência significativa de professores e alunos da licenciatura em cine-

ma da UFF. Neste ambiente de múltiplos debates, oficinas, espaços de exibição, apresentações acadêmicas, metodológicas, experimentais, representadas por instituições formais, coletivos audiovisuais, movimentos indígenas, movimentos sociais, fazia-se necessário chamar a atenção para a existência da licenciatura como corpo específico de elaboração de práticas e propostas para o nosso campo. Essa requisição dos espaços, na Kino, lamentavelmente ainda se dá de forma gradativa, tanto por discentes quanto por docentes do departamento de cinema da UFF.

Uma relevante conquista dessa aproximação foi a ocupação da coordenação estadual da rede por educandos da licenciatura nos anos de 2017 e 2018, respectivamente. Esta representação culminou no II Encontro de Audiovisual e Educação do Rio de Janeiro, em junho de 2018, organizado inteiramente por licenciandos em cinema, buscando uma programação que conciliasse temáticas identitárias, exibição de filmes realizados em contexto escolar, oficina corporal e palestras. Boa parte do público que compareceu nos três dias de evento no IACS foram de professores da educação básica do estado, que foram convidados a engrossarem esta rede que tem como um dos seus maiores desafios a articulação de grupos que pensam e trabalham com o cinema e educação em toda a América Latina.

Nesse escopo, quando a comunidade vai se sentindo pertencente a um corpo político, criamos o coletivo Aningapara, composto por cinco discentes do nosso curso. Essa reunião de educadores em formação teve o objetivo de organizar ideias e propostas que vagavam individualmente pelos espaços pedagógicos no primeiro grupo de trabalho elaborado no curso. Foi importante para desenvolvermos oficinas em espaços informais de ensino, como no Territórios da Arte, no Movimento dos Atingidos por Barragens, na Escola Florestan Fernandes, no Macquinho, além de formarmos e ampliarmos uma rede de educadores em nosso estado que utilizavam o audiovisual como ferramenta pedagógica.

Quando este coletivo foi contemplado com o edital do *Inventar com a Diferença 2*, em 2016, passamos inicialmente por uma formação de extensão fornecida pela gestão do Laboratório do Kumã. A dife-

rença fundamental desta edição do *Inventar*, para a anterior, foi a autonomia metodológica para os projetos contemplados. Optamos por atuarmos em três frentes: na confecção da Escola de Cinema do COLUNI-UFF^[120], na estruturação do já existente projeto do PIBID, *Hora de Cinema*, e na elaboração de um projeto pedagógico que almejava um outro setor para formação, os professores. Esta última foi ação pioneira na UFF e no próprio *Inventar*, durando cerca de um ano em uma ação pedagógica dilatada para os três grupos de mais de cem docentes formados por nossa proposta.

Figura 6 – Membros do Coletivo Aningapara e professores que participaram da II Formação de Professores em Cinema e Audiovisual



Fonte: Acervo Pessoal

Não poderia deixar de enaltecer duas conquistas que estão demarcadas pela relação de dois coordenadores do nosso curso com Brasília. A primeira tem a ver com a incrível atuação e gentileza do professor Maurício de Bragança no cargo de coordenador da licenciatura. Foi ele um dos condutores que viabilizou nosso curso para a visita da Comissão de Avaliação do MEC, em setembro de 2017. Após essa validação, os educandos da licenciatura tiveram o

¹²⁰ O Colégio Universitário Geraldo Achilles Reis, o Coluni, é a escola e ensino básico da UFF.

curso e o diploma reconhecidos. A segunda foi em meados de 2019, quando me encontrei com o professor Leocadio, ali coordenador da licenciatura, no departamento de cinema. Recordo-me da euforia dele ao receber um documento do Conselho Nacional de Educação e imprimir de imediato uma cópia para mim. Era um retorno salientando a elegibilidade curricular da Licenciatura em Cinema e Audiovisual para atuar no componente Arte, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no Ensino Integral e no Ensino Fundamental. Daí passamos a ter autorização do MEC para a nossa atuação em concursos públicos, geralmente direcionado à cadeira de Artes Visuais.

Antes, devido à ausência de um rigor na linguagem de cinema e audiovisual no BNCC de Arte, a situação deste novo curso em vigor ficava nebulosa com a falta de clareza específica do papel do cinema para este campo pedagógico e com a ausência dessa titulação em concursos públicos de Artes. Essa conjuntura se inverte com o ineditismo do edital lançado pelo Centro Pedagógico da UFMG, exigindo graduação em licenciatura em Cinema e Audiovisual para a realização da seleção e a consequente aprovação da licenciada Liana Lobo para o cargo.

Outros movimentos como os licenciandos, ou licenciados, convocados para ofertar oficinas em espaços informais, com sociedades indígenas, em quilombos, em projetos de extensão, em festivais de cinema, etc., colaboraram para a disseminação do distinto trabalho semeado no curso. O próprio Festival Brasileiro de Cinema Universitário apresentou em sua edição de 2019 um formato de oficinas em escolas públicas de Niterói com direito a exibição dos filmes escolares, em sua grade principal, no Cine Arte UFF.

Por fim, tivemos ações importantes como: o edital de Especialização da Faculdade de Educação da UFRJ; o CESPEB, no seu recente curso de Ensino Contemporâneo de Arte e a exigência da graduação em licenciatura em cinema como um dos possibilitadores para o ingresso. Assim como outros editais de nível municipal, estadual e federal, que passaram a incluir a licenciatura em cinema, como elemento vinculante necessário para se prestar os concursos.

LICENCIANDO TAMBÉM FAZ CINEMA

Ser licenciando em cinema não é diferente de ser licenciando em outros cursos da UFF, quiçá do Brasil. É cultura da universidade brasileira tornar menor cursos de licenciatura em relação aos de bacharelado, principalmente em departamentos que acolhem as duas graduações. Por isso mesmo que os bacharelados incorporam esse discurso de distanciamento, fomentado por toda uma cultura acadêmica, em suas corriqueiras ações no curso. Raramente vemos algum licenciando participando de sets de filmagens ou experimentações fílmicas com bacharelados durante os primeiros períodos do curso. Os que conseguem geralmente passam por experiências de tratamento pouco agradáveis em set de filmagem, já que parte dos bacharelados costuma repetir e performar, num precário set estudantil, como se estivesse em Hollywood, e, dentro dessa hipótese, o licenciando é quem “não sabe” operar os equipamentos; ou dão a sorte, como eu dei (em 2012/1) de ingressarem no mesmo ano com turmas mais simpáticas à licenciatura. O que muitas vezes acontece é do licenciando se fechar em seus pares e catalisar sua pretensão de realização em coletivos diversos ou parcerias geradas no próprio curso.

Foi da primeira turma de licenciatura em Cinema e Audiovisual da UFF que se iniciou o desenho de um desmembramento representativo do diretório acadêmico de cinema, o NECINE, com vistas a um modelo de autogestionário na atuação estudantil e nos espaços deliberativos abertos pela estrutura universitária. Fazendo parte de uma geração que não se sentia contemplada pelo modelo de representação, a licenciatura apresentou, em assembleia discente, essa proposta de ruptura no modelo de gestão anterior, menos atreladas às instâncias de poder institucional. Uma das primeiras discussões era a necessidade ou não de continuarmos num mesmo diretório que os educandos do bacharelado.

Após uma aproximação com os bacharelados de 2012, optamos por prosseguir com o modelo de gestão colaborativa em que foram suspensos os cargos de lideranças piramidais; foram criados Grupos de Trabalho para a setorização das atividades; e uma

representação com fluxo nas reuniões do Departamento de Cinema, indicando que as duas cadeiras discentes fossem ocupadas por um licenciando e um bacharelado, respectivamente. Por deliberação em assembleia, as representações institucionais, para além do departamento, eram avaliadas apenas em regime de greve, como as participações que ocorreram nos Conselhos de Centros e Diretórios Acadêmicos, em 2015.

No NECINE, um dos acontecimentos mais marcantes, foram os *Encontros Necine*, eventos mediados por alguns discentes do departamento de cinema, cujos convidados tinham alguma relação com a comunidade da UFF, com a trajetória no cinema brasileiro ou na produção de conhecimento para o nosso tempo. Recordo-me do Encontro entre Luiz Rosenberg Filho e Sergio Santeiro, que exibiram suas obras (selecionadas por curadoria discente) e as debateram no IACS.

Figura 7 – Membros do NECINE com Andrea Tonacci e Eduardo Viveiros de Castro



Fonte: Acervo Pessoal

Figura 8 – Licenciandos e Bacharelandos lotando o auditório Florestan Fernandes durante o encontro entre Tonacci e Viveiros de Castro



Fonte: Acervo Pessoal

Em 2014, durante essa empolgação estudantil, de novas possibilidades políticas e articulações dentro e fora do universo da UFF, eu ainda trabalhava numa livraria no Rio de Janeiro, quando vi o Eduardo Viveiros de Castro folheando algumas obras no salão principal do espaço. Lembro-me de que foi bem breve a minha interpelação, algo como: “prazer, me chamo João, sou do Necine, autogestionário, seria importante você na UFF”. A resposta dele foi algo como: “Ok, me manda um e-mail”. No mesmo dia o Edu BP já estava em contato com o Andrea Tonacci para articularmos esse que seria um encontro de grande repercussão na universidade. Meses depois estávamos no auditório Florestan Fernandes presenciando um grande debate após a exibição de *Serras da Desordem*, e mais tarde tomando um trago com o Tonacci na praça da Cantareira.

Um outro movimento de conquista pela organização estudantil foi a solicitação, em reunião departamental, da elevação da disciplina lecionada pelo Leocadio, Cinema e Educação, da condição de optativa para obrigatória, levando em consideração a importância desta matéria para formação inicial dos ingressantes no curso, visto que ela trabalha com dispositivos iniciais, literatura introdutória e

exibições fílmicas de relevância para aquele que se inicia no universo pedagógico em audiovisual.

Embora o Necine tenha sido fundamental para a nossa formação política na universidade, algumas coisas o escapavam justamente porque careciam de um movimento mais individual do que coletivo. E aqui ressalto a importância de Rosa Miranda, também membra da primeira turma de licenciatura, ao tensionar algumas práticas curriculares que passavam despercebidas por anos. Essa requisição identitária atravessou uma geração de discentes de forma bem peculiar na década passada, principalmente após as inquietações de 2013.

O IACS começou a ter várias/outras paletas de cores no decorrer do período em que eu estive por lá, entre 2012 e 2018, no qual houve implementação mais concreta da política de cotas. A primeira turma circulou com estranheza durante os primeiros anos naquele espaço hegemonicamente branco, pois a cota ainda era tímida. Rosa Miranda, estudante, mulher preta, trouxe alguns desafios para os docentes do departamento ao requisitar novas literaturas e outras formas fílmicas nas disciplinas lecionadas. O esgarçamento provocado pelas suas falas e posicionamentos certamente trouxeram, e ainda trazem, reverberações no corpo docente ao planejarem seus cursos e suas respectivas ementas.

As primeiras turmas de licenciatura caminharam por algumas veredas bem específicas. Boa parte dos educandos escreveram sobre problemas e virtudes do Projeto Pedagógico do Curso, apontando algumas saídas, esculpidas por aqueles que vivenciaram na pele as delícias e desgostos de serem da turma em experimentação. Esses licenciandos também buscaram, em sua escrita, se aproximar do campo mais prático em que atuavam. Rosa Miranda escreve sobre o cinema negro; Lina Lobo sobre o cinema infante; eu sobre a pedagogia sonora na formação de professores; Lucas Reis (que foi monitor em História do Cinema Mundial e Brasileiro) escreve sobre arquivos filmicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

São muitos os sentimentos acionados ao escavar esse espaço formativo tão importante para minha vida. Assim como o curso, os amigos que ali fiz, que seguem comigo, que desceram em algum ponto de ônibus, que buscaram o Sul, mas sem ignorar o Norte, tudo isso constituiu a minha trajetória, retalhou a minha forma docente.

Uma das pessoas que não posso deixar de citar é o Grande Mestre, Fabián Núñez, que, com sua amizade e generosidade intelectual, foi um grande parceiro dos licenciandos em períodos de maior incredibilidade, greve, militância, Copa América e durante o grupo de estudos do cinema latino-americano. A companhia da educadora Ely Salvatierra, que sempre se mostrou disposta à lecionar para os licenciandos, conquistando tão cedo a nossa amizade. Da prazerosa e bem-sucedida parceria no PIBID, realizado no Ceguib, à incursão pedagógica numa escola freireana em Petrópolis-RJ. A confiança na elaboração de propostas metodológicas pelos seus alunos, ou nas requisições de equipamentos, às articulações para nosso deslocamento à festivais escolares e fóruns de cinema e educação, mas, sobretudo, as provocações ao nosso enrijecimento corporal, a meditação ativa, a respiração, o trabalho artesanal, as compras na papelaria Caçula. Acho que boa parte do licenciado daquele período, entre 2012 e 2018, carrega um pouco da Ely em sua forma aula. E é com ela que eu busco dar um nó nesse texto meio solto, meio confiante, meio militante, que buscou apresentar alguns rastros desse meu tempo na UFF, quando me formei em educador de cinema e audiovisual.

DIÁLOGOS SOBRE CHEGAR E PERMANECER EM UMA LICENCIATURA EM CINEMA E AUDIOVISUAL NO BRASIL^[121]

RAFAEL ROMÃO SILVA

INTRODUÇÃO

Em 2013 ingressei na segunda turma da primeira Licenciatura em Cinema e Audiovisual do Brasil^[122]. Cinco anos depois ingressei no Mestrado em Cinema e Audiovisual (PPGCINE) da mesma instituição, certo da missão de me debruçar sobre a experiência dos e das estudantes desta graduação pioneira. Interessava-me conhecer suas trajetórias e seus desejos pelo Cinema, Audiovisual e Educação, o que pesquisei com o objetivo de compreender as singularidades destes educadores e educadoras.

Partimos da hipótese de que as experiências de cada estudante de uma Licenciatura incutem em suas formações, em suas passagens pela graduação, e que suas práticas na educação, seus planos de aula, suas ações pedagógicas etc. são expressão de como suas subjetividades se constituíram na relação com o audiovisual e com a educação em suas infâncias, juventudes etc. Ou seja, é como se o que as pessoas são, o que trazem para a graduação, o que vivem de forma

¹²¹ Texto redigido com trechos da dissertação de Mestrado “Experiência e subjetividade na iniciação à docência em audiovisual: cartografia de trajetórias no PIBID Cinema” sob orientação da Profa. Dra. Eliany Salvatierra Machado (SILVA, 2021).

¹²² No Brasil os cursos do tipo “Licenciatura” habilitam profissionais a atuarem no campo da Educação, o que os do tipo “Bacharelado” e “Tecnólogo” não habilitam. Em Portugal, o equivalente aos “Bacharelados” brasileiros são chamados por “Licenciatura”. Por isso, em 2013, surge uma primeira Licenciatura em Cinema e Audiovisual no Brasil, em oposição aos Bacharelados em Cinema e Audiovisual que remontam à metade do século XX no país.

transversal ou paralela a ela fossem linhas que também entram em composição com seus currículos, programas e formação.

Como meio de realizar essa pesquisa, utilizamos das proposições cartográficas como sugeridas por pesquisadoras e pesquisadores como Virgínia Kastrup e Eduardo Passos. Em suas “Pistas para o método da cartografia” (2014), elencam que é uma metodologia para acompanhar processos. Exatamente pelo foco processual, a ela é proposta uma relação de proximidade com o que se acompanha, um caminho que se faz no acompanhar os processos, ou seja, uma metodologia aberta a se transformar no ato. Kastrup (2014) define a cartografia como uma *hodos-metá*, o que é uma inversão da etimologia da palavra método. Em suas palavras: “não mais um caminhar para alcançar metas prefixadas (*metá-hódos*), mas o primado do caminhar que traça, no percurso, suas metas” (*ibid.*, p. 17). A partir desta premissa, Kastrup e outros pesquisadores implementaram estratégias cartográficas para se aproximarem de diferentes projetos e processos educativos e clínicos.

Encontramos a nossa própria pista cartográfica no conceito de *Diálogo*. Ciro Marcondes Filho, em seu texto “A comunicação no sentido estrito e metapórico” (MARCONDES FILHO, 2012) cita que é a partir da reflexão sobre o diálogo no pensamento de Martin Buber e Lévinas que se adensam as reflexões sobre o processo comunicativo em si. O diálogo emerge como a possibilidade de pensar sobre quando ocorre efetivamente o fenômeno comunicacional. Em “O conceito de comunicação e a epistemologia metafórica”, Marcondes Filho (2010) resgata as diferenças entre processos informacionais e comunicacionais e é o diálogo que marca a principal diferença entre eles. A Comunicação ocorre quando as pessoas se transformam a partir do que entra em circulação entre elas, que gera transformações em cada uma delas. Seria o diálogo a possibilidade de um processo comunicacional também constituir uma experiência para alguém, a possibilidade de ocorrer produção de subjetividade.

Por reconhecer os métodos de pesquisas qualitativos como fenômenos comunicacionais, buscamos no diálogo a qualidade de também ser uma pista cartográfica, a nossa pista cartográfica, por meio dos seguintes termos:

- a cartografia é uma forma de acompanhar processos; o diálogo, como troca comunicacional que gera transformações e produção de entendimento, é a própria extensão do processo, o prolongamento do processo no corpo por meio de sua reelaboração constante na memória;
- a cartografia envolve a implicação do pesquisador; por intermédio do diálogo, o pesquisador se reconhece como implicado em cada pergunta, em cada troca comunicativa, capaz de provocar falas que revelam sentidos que ele ainda não tinha sido capaz de perceber e entender.

Aqui trazemos os diálogos que abordam questões como: matricular-se em uma Licenciatura em Cinema e Audiovisual, expectativas quanto ao curso, experiências com os primeiros dias e semestres e motivos para continuar no curso e graduar-se nele. São diálogos com pessoas que se formaram neste curso, pertencentes às suas três primeiras turmas e que têm em comum terem sido bolsistas de iniciação à docência do Programa de Bolsas Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), no subprojeto de Artes Visuais (Cinema) da UFF.

A CHEGADA NA LICENCIATURA

Quando entrei na Licenciatura em Cinema e Audiovisual, esta era uma das primeiras perguntas realizadas em cada disciplina: por que cada um escolheu entrar em uma graduação em Cinema? Para a minha surpresa, apenas eu e mais um colega citamos que preferimos ingressar no curso de Licenciatura. Todas e todos os outros citaram que só ingressaram na Licenciatura por não terem obtido a nota necessária para ingressar no Bacharelado. Alguns tinham um discurso mais rígido sobre no semestre seguinte trocar para o Bacharelado; outros diziam que estavam com dúvidas e esperariam o primeiro semestre se desenrolar. Era o caso de Liana:

Rafael: Você viu a licenciatura com a sua mãe?

Liana: É, eu vi e eu fiquei assim, nossa eu gosto dessa coisa de ser professora, eu gosto muito de cinema, sei lá, não conheço, vamos dar uma olhada. A gente olhou a grade, achou interessante. Tinha a grade tam-

bém no sistema da UFF e minha mãe aconselhou, “olha mesmo que você não quiser, acho que é a melhor coisa que você tem que fazer, se você quer ir para UFF, já vai para UFF, já faz o curso. Você já vai ver o bacharelado como é, pega optativa, no bacharelado e daí você já vê, você tenta de novo o Enem e passa para o bacharelado, faz uma transferência se você quiser, e vai conhecer o curso da licenciatura, vê qual que é”. Aí eu tipo, “beleza porque eu não queria ficar na escola mais”, e aí eu fui. Já no primeiro mês eu tava gostando muito do curso de licenciatura e eu já estava muito amiga do pessoal do bacharelado e achava o curso deles pior, a gente conversava e eles estavam tendo aula de Realidade Socioeconômica e Português e a gente estava tendo aula de História do Cinema Mundial já com o Fabián e aí eu tava tipo assim, “nossa a gente tá muito tipo, mais na frente”. (SILVA, 2021, p. 123)

Rosa era da turma anterior à minha. Ela cita que também é uma das pessoas que escolheu a Licenciatura, inclusive desistiu de uma graduação de Bacharelado para ingressar nela.

Rosa: [...] eu tava terminando [a graduação em Cinema em uma universidade privada]. Eu sempre pensei em tipo o cinema dentro da escola, e a minha monografia seria sobre isso dentro da Estácio, e aí eu estava pesquisando em 2012 e fiz o vestibular para licenciatura já sabendo que eu queria aquilo, eu quero dar aula de cinema, eu quero fazer com que as pessoas gostem da arte que a gente produz no nosso cinema, apresentar um cinema que fosse possível para elas, foi aí que eu descobri o curso de licenciatura de cinema e fui fazer o vestibular para ser. (SILVA, 2021, p. 159)

Porém, apesar de não ter escolhido a Licenciatura, muitos dos meus colegas ingressantes pareciam ter muita certeza de seguir em uma graduação em Cinema e Audiovisual. De certa forma, lembro da paixão de cada um por esse objeto de estudo e pela possibilidade de trabalhar com a criação de filmes. Todos tinham seus diretores e diretoras favoritos, seus filmes de cabeceira. Nincow é uma dessas pessoas que tinha uma relação romântica com o Audiovisual, como ele mesmo diz:

Nincow: Então quando veio a ideia [de estudar] cinema, tudo começou a fazer muito sentido, pode parecer extremamente romântico. E eu quero muito deixar isso assim, que é, e esse romantismo ainda me segura muito, muito no cinema [...]. Eu fui pra Niterói achando que eu estava

indo pra Hollywood brasileira, eu tava indo pra Hollywood brasileira, que eu ia conhecer vários famosos e ia fazer várias produções porque é Rio de Janeiro, Projac, tudo próximo uma coisa da outra. Tanto é que na primeira semana, primeira ou segunda semana do nosso semestre, a Letícia Spoladore e outro ator super global, os dois foram lá assim. [...] e aí eu falei: é exatamente isso que eu estou querendo, e eu queria ser o diretor, eu achava que eu ia ser diretor, roteirista ou produtor do rolê assim. (SILVA, 2021, p. 177)

Eu pertenci à segunda turma desta graduação. Fomos recebidos por uma turma de estudantes, veteranas e veteranos, e logo que dizia ser da Licenciatura recebia comentários diversos sobre tal escolha. Muitos perguntaram se eu continuaria no curso, inspirados nos relatos de estudantes da primeira turma que estavam deprimidos com uma perspectiva imposta sobre o licenciado em Cinema e Audiovisual: a de que ele não faz filmes. Tal discussão se estendeu durante o primeiro semestre da graduação, recheado de conversas acaloradas sobre o papel da prática cinematográfica dentro da formação do educador audiovisual.

Alguns dos principais temas que surgiram nesse período foram: a ausência no currículo da Licenciatura de disciplinas dedicadas a cada setor da área técnica e do saber audiovisual (como roteiro, fotografia, som, direção de arte, montagem etc.); a ausência de uma definição evidente sobre como as disciplinas dedicadas à experimentação audiovisual deveriam abarcar toda a criação audiovisual; a tentativa de implementar programas diferenciados das disciplinas que eram igualmente ofertadas para bacharelado e licenciatura; disciplinas do bacharelado que não aceitavam estudantes da licenciatura com a justificativa de falta de vagas; ausência de disciplinas optativas sendo ofertadas no período noturno; o comportamento de docentes que reduzem a perspectiva educativa à produção de vídeo educativo; o comportamento de docentes que não estão abertos a questionar os programas das próprias disciplinas; o papel de atividades práticas dentro de programas de disciplinas da Licenciatura.

Em meio a todas essas discussões que permeavam as disciplinas, logo no fim do primeiro semestre de minha turma, houve quem abandonasse o curso e houve quem passasse no vestibular de

meio de ano para ingressar no bacharelado. Este cenário ocorreu principalmente com as duas primeiras turmas da Licenciatura. São turmas com um baixo número de egressos, estudantes que continuaram no curso apesar das inseguranças, conflitos e precariedades, estudantes que muitas vezes participaram de disciplinas com menos de dez colegas.

Entrar em uma graduação que não é tradicional exige no ingresso uma certa abertura, uma certa coragem. Envolve assumir que não há uma única forma para fazer algo, que é necessário se implicar na construção dos processos, instituições, metodologias. Entrar em um curso como uma Licenciatura em Cinema e Audiovisual é reconhecer que não há apenas um caminho. Assim, apesar das expectativas quanto aos cursos e ao próprio imaginário do que é cursar, se formar e trabalhar com Cinema e Audiovisual, o que motivou cada pessoa a permanecer na Licenciatura?

Pedro também se matriculou na Licenciatura por não ter sido aprovado para ingressar no Bacharelado. Seu plano era o de participar novamente do processo seletivo e tentar ingressar no Bacharelado no semestre seguinte. Porém, com ele e com outras pessoas, como Liana, o cenário foi revertido, continuaram na Licenciatura, e dentre os muitos critérios que utilizaram para tomar tal decisão estava o de ter conseguido uma bolsa de extensão ou de iniciação à docência logo na primeira metade do curso. Ou seja, passaram a receber bolsa para contribuir com processos de educação audiovisual em escolas, por meio de convênios entre a universidade e a Educação Básica. Pedro e Liana citam que caso se desmatriculassem da Licenciatura perderiam a bolsa.

Liana: [...] E aí logo no final do segundo semestre teve aquela seleção para o Ecine, e aí passou eu, você e o Lucas. E aí eu fiquei assim, ah uma bolsa da licenciatura e ao mesmo tempo teve a chamada do meio do ano e eu passei no bacharelado. E aí assim ou eu ia para o bacharelado...

Rafael: E perdia a bolsa.

Liana: E perdia a bolsa, ou eu ficava na licenciatura que eu estava achando mais pra frentex (sic), as disciplinas melhores, e ficava com a bolsa. (SILVA, 2021, p. 110)

Inclusive Pedro e Liana mantiveram interesses e relações tanto com a criação fílmica quanto com o curso do Bacharelado. Eles efetivamente se matricularam em diversas disciplinas, participaram de *sets* de filmagem etc., ao menos em boa parte de suas passagens pela graduação. A trajetória de Liana envolve a sua participação em diversos *sets* de filmagem com as turmas do bacharelado no início de sua graduação. Aos poucos ela se afastou dos filmes e passou a se engajar cada vez mais com processos educativos.

Liana: No bacharelado, eu fiz os filmes no bacharelado e eu achava assim, hierárquico, achava assim que eles não paravam para conversar sobre os filmes [...] se a galera acha que o diretor está fazendo uma escolha errada, se acham que o diretor está sendo autoritário, eles não reclamam, não falam nada, só fala depois, mal da pessoa por trás. E eu ficava assim, nossa que dinâmica é essa? (SILVA, 2021, p. 111)

Tatiana também manteve relação com a criação artística, mas dentro de outra trajetória, pois o que a interessava era principalmente os processos criativos ligados ao Corpo. Assim, ela encontrou muitos pares e focos de interesse nas disciplinas e projetos do curso de Bacharelado em Artes da UFF, tendo participado inclusive de diversas montagens teatrais a partir do trabalho do dramaturgo italiano Luigi Pirandello.

Rafael: O que fez você atravessar o curso efetivamente, não desistir?

Tatiana: [...] Assim, não sei, de perceber como é importante o cuidado com essas mediações, com esses processos, de como a gente pode realmente acessar alguma coisa ali, potencializar alguma coisa com dispositivos que fazem sentido naquele momento. Como realmente são processos que transformam. [...] E ter essa união entre cinema e licenciatura foi muito potente para pensar isso, essa potência entre uma criação que é subjetiva e através da imagem, que é uma coisa muito presente, mesmo hoje, que perpassa tudo. (SILVA, 2021, p. 153)

Muitas das pessoas com as quais dialogamos também falam de uma certa postura ativa de suas turmas, iniciativas em prol de uma certa noção de participação dentro da própria graduação e disciplinas. Lembro-me de propormos com certa frequência os rumos que desejávamos para o curso, quais abordagens desejávamos para

as disciplinas, que tipo de trabalhos gostaríamos de realizar ao fim de cada semestre.

Liana: É. Eu acho a licenciatura muito mais intensa, ou pelo menos as duas primeiras turmas, que era com quem eu tava mais envolvida. Eu achava que a gente era muito mais intenso e a gente questionava tudo, até de um jeito irritante, mas a gente questionava tudo e isso era tão gostoso (risos). Isso me fez, assim, “nossa, a educação, a gente questiona tudo!” [...]. Tipo, o curso não tem professor, tem disciplina que não acontece e a gente tinha que ficar incomodado o tempo todo, reclamando o tempo todo. Não é só porque a gente era chato, é porque a gente tinha que cobrar, a gente tinha que inventar. (SILVA, 2021, p. 112)

Nincow também dialoga com essa questão, além de citar a importância da criação de um certo sentimento de comunidade entre os estudantes, comunidade que reivindicava por uma abertura nas concepções que envolviam a nossa formação. É como se os estudantes também se guiassem por si próprios e se afirmassem quanto às perspectivas e referências que não encontravam na graduação.

Nincow: Principalmente nas três primeiras turmas de licenciatura era muito forte [a reflexão sobre] o papel do cinema na educação da pessoa, não na educação [enquanto] instituição, na educação da pessoa, na formação dela. [...] Eu nunca vou esquecer uma parada que você disse, [...] você usou “Os incompreendidos” como exemplo, [...] que você falou que o garoto era um garoto que não se encaixava naquele mundo, naquela França que ele tava e aí nisso ele fugia para o cinema, ele fugia para o cinema [...] e numa época em que o Reuni trouxe muito aluno pobre, inclusive para cinema, trouxe aluno... e essa discrepância... [...] foi chocante naquela época os professores não estavam nem acostumados com alunos que consumiam série. Hoje a gente até tem professores que são contratados, que consomem mais séries do que filme, mas a gente tinha professor que não entendia como aluno de cinema consumiam mais séries... (SILVA, 2021, p. 179)

Rosa também cita a importância de outras comunidades de estudantes para a sua formação universitária, o que também a levou a questionar problemas institucionais, principalmente quanto à ausência de pessoas pretas na instituição e o estudo do cinema negro nos programas das disciplinas.

Eu também encontrei grupos de estudantes que me ajudaram a lidar com meus anseios que não eram necessariamente atendidos pelos programas das disciplinas. O grupo principal que me acolheu foi o em torno do Festival do Chorume, movimento independente que criava vídeos experimentais, com poucos recursos e os exibia em sessões que se misturavam com festas. Os Festivais do Chorume exibiam todos os vídeos que eram inscritos em suas edições, o que encorajava as pessoas a submeterem seus experimentos, seus vídeos criados descompromissadamente, o que nos colocava em contato com obras muito singelas, independentes, sem compromissos com regras ou teorias rígidas.

Esta questão do acolhimento, da identificação própria da comunidade que se apoia, também é encontrada na relação entre os estudantes e alguns professores. Dentro dos diálogos realizados, é recorrente a figura da coordenação do PIBID como uma pessoa que acolhia e incentivava os estudantes a continuarem na Licenciatura, a buscarem por seus caminhos dentro do curso.

Liana: E aí eu falei isso com a Eli, a gente tinha acabado de se conhecer e tava assim [...] eu tô, tipo, na dúvida, quero fazer filme mas eu tô gostando muito do curso e eu passei aqui e tal, e ela ficou com aquela conversinha assim e ela meio que me seduziu, ah não sei o que papapá (sic), e eu fiquei, e quanto mais tempo eu fui ficando na licenciatura, mais eu fui me encantando. (SILVA, 2021, p. 110)

Tal aspecto de implicação e construção, citado por Tatiana e Liana, soma-se às bolsas, às comunidades acolhedoras e ao apostar no viver as potências da relação Educação/Audiovisual como grandes contribuições para a permanência destes estudantes na Licenciatura. A subsistência e a experiência – aqui dotada do sentido de participação, implicação, processualidade – emergem como elementos motivadores, contribuições à permanência, suporte para a visão de presente e de futuro.

O PIBID NA TRAJETÓRIA DE LICENCIANDOS/ AS EM CINEMA E AUDIOVISUAL

Encontramos um ponto de fuga nas disciplinas, programas como o PIBID e projetos de extensão que nos aproximavam da prática docente. Estes projetos eram a possibilidade de nos mantermos financeiramente dentro de uma graduação, em que poderíamos construir ações a partir das perspectivas que desejávamos para a Educação Audiovisual, bem como nos aproximar da escola e de um certo dever social de contribuir com a sociedade. Havia as disciplinas de estágio-docência, nos últimos quatro semestres de nossa grade, mas também havia os projetos com e sem auxílio financeiro, projetos que nos colocavam na sala de aula, como educadores e educadoras. Havia projetos como o *Inventar com a Diferença* ou o *Imagens em Movimento*, projetos estruturados por suas próprias metodologias, dentro dos quais nós, licenciandos e licenciandas, trabalhávamos dentro de seus limites conceituais. Houve outros projetos, como o ECINE e o PIBID Cinema, que não tinham metodologia de ensino definida, mas focavam no desenvolvimento dos estudantes de graduação, para que eles e elas pudessem desenvolver suas próprias metodologias, ou mesmo implementar as metodologias de outros projetos.

O “PIBID Artes Visuais – Cinema”, o projeto deste último grupo que durou mais tempo, quatro anos, de 2014 a 2018, sendo implementado em três escolas públicas de Niterói/RJ nesse tempo, foi coordenado por uma professora do Departamento de Cinema e Vídeo da Universidade Federal Fluminense. O projeto contava com duas educadoras de ensino básico como supervisoras e doze bolsas para estudantes da Licenciatura em Cinema e Audiovisual, que depois se tornaram onze. Todas estas bolsas eram preenchidas por intermédio de uma consulta pública com a avaliação e participação de uma banca. As duas primeiras escolas a participarem do PIBID foram a C. E. Raul Vidal (CERV) e o C. E. Guilherme Briggs (CEGUIB), dentre as quais o grupo de licenciandos e licenciandas bolsistas se dividiram para atuar como bolsistas de iniciação à docência. As duas professoras do Ensino Básico selecionadas para serem supervisoras eram da área de Artes, uma de cada escola. Em 2016 o PIBID Cinema

saiu do CERV e passou a atuar no Colégio Universitário Geraldo Reis (COLUNI), também com uma professora de Artes do Ensino Básico a assumir a supervisão.

Quando este projeto foi implementado, havia apenas três turmas na Licenciatura em Cinema, a mais antiga delas no quinto período. O PIBID Cinema foi implementado ao mesmo tempo que a primeira oferta da disciplina de Pesquisa e Prática de Ensino.

Liana: Então era um bando de gente que não tinha feito [estágio-docência]... que não tinha dado aula de cinema ainda, mesmo quem já tinha uma licenciatura anterior como o João e a Luana, eles não tinham dado aula de cinema naquele contexto, de escola e tudo. (SILVA, 2021, p. 110)

De um lado institucional, a implementação do PIBID Cinema contribuiu tanto para a permanência dos estudantes no curso como foi uma forma de permitir a experiência da relação universidade-escola, uma forma de gerar um acúmulo de experiências e saberes, até tendo em vista a implementação das disciplinas de estágio docência. Com o PIBID pudemos nos apresentar na área do saber para a comunidade escolar. Tínhamos a vantagem de as escolas já conhecerem o PIBID por meio de outras áreas do saber. Naquele momento, julgamos que o necessário era apresentar a especificidade de nossa atuação. Assim, em ambas as escolas, parte dos bolsistas de iniciação à docência optou por realizar uma mostra de Cinema e Audiovisual para as escolas, ideia que surgiu nas primeiras reuniões de planejamento entre os estudantes de iniciação à docência.

Liana: No CEGUIB a gente entrou e tipo... já que a gente não entra para assistir aula, como é que a gente entra? E a gente pensou, vamos fazer uma Mostra. [...] Então a gente teve que fazer uma Mostra [de cinema], propor, para a gente conhecer os alunos na amostra, conhecer a escola na Mostra. (SILVA, 2021, p. 117)

Já na E. E. Raul Vidal, as primeiras tentativas de realizar uma mostra foram frustradas. A atividade foi desenvolvida em um contraturno, o que não garantiu a adesão dos estudantes. Em um segundo momento tentamos realizar outro tipo de atividade de exibição, como um cineclube regular, onde enfrentamos outro problema.

Nincow: Só que depois começou a virar uma sessão cinema da própria escola, que os professores não queriam dar aula e queriam deixar os alunos, que ficava o professor aos berros com os alunos, chegou a ter uma situação que uma aluna foi humilhada, a gente se sentiu mal, foi ai que a gente falou: a gente não vai mais fazer isso, não pra esse professor levar aluno, pra ficar humilhando aluno dentro do... sabe, ao invés de ficar dando aula. (SILVA, 2021, p. 187)

Esta relação entre um projeto de extensão ou iniciação à docência e uma escola é de constante construção. São relações que lidam com as práticas audiovisuais e o imaginário sobre o audiovisual na educação que já atravessam as escolas, o que abre brechas para trabalhos potentes e transformadores e para desentendimentos e conflitos. O audiovisual é muito desejado nas escolas. De certa forma, há um entendimento de que ele dialoga com os estudantes, que ter o audiovisual em sala de aula é uma forma de captar a atenção dos estudantes. Porém, com o tempo percebemos alguns riscos a que estávamos submetidos.

O caso da Mostra representa uma situação das mais recorrentes, o que envolve o principal imaginário que circunda a relação escola/audiovisual: a de que a exibição de filmes é uma substituição às aulas. Ainda, havia a preocupação de que não substituíssemos a atuação dos professores supervisores com suas turmas – não poderíamos dar aulas no lugar deles. Por fim, um outro risco à implementação do projeto são os diversos desejos, projetos e iniciativas que diversos membros da comunidade escolar têm. Nesta linha, um professor pode surgir e solicitar apoio em um projeto ao qual ele não dimensiona o volume de trabalho efetivo para implementá-lo, ou membros da gestão escolar podem solicitar apoio na captação de imagens e vídeos de eventos e cerimônias do colégio, atividades que fugiriam do objetivo do PIBID: estimular a iniciação à docência. Ainda, sua implementação depende do próprio ambiente institucional. No CERV, por exemplo, lidamos com um contexto bastante problemático:

Nincow: A gente entrou numa escola extremamente conturbada, eu não sei se você vai entrevistar outras pessoas do Raul Vidal, mas foi uma escola completamente conturbada, que no nosso prazo foram 4

diretores, e em 6 meses foram 3, em 6 meses foram 3 diretores, sendo que uma delas foi exonerada, então sabe, era uma escola onde que os professores não conseguiam conter a demanda dos alunos, então tinha aluno que tinha que ser mandado embora da escola porque não tinha professor suficiente para dar aula naquele dia, teve aluno que teve basicamente por um semestre inteiro, não teve aula de português, então era uma escola muito conturbada, que tava passando por uma reestruturação. (SILVA, 2021, p. 181)

Com contextos diferentes e estudantes de iniciação à docência diferentes, em cada uma das duas primeiras escolas participantes, o PIBID Cinema seguiu caminhos distintos. No CEGUIB, após a implementação das Mostras iniciais, um grupo conseguiu implementar a oficina “A Hora do Cinema”, uma atividade no contraturno escolar que durou os quatro anos de implementação do PIBID Cinema.

Já na CERV, foram diversas as tentativas de implementar atividades com o audiovisual na escola. Com o fracasso das mostras e cineclubes, seguimos para a realização de atividades na aula de Artes conduzida pela professora supervisora, sempre com certa irregularidade na frequência e sequência das propostas. Ainda, outros professores do colégio chegaram a nos procurar para realizar parcerias. Firmamos uma delas com um professor da área de História, que era o supervisor do PIBID da área de História no colégio.

Nincow: A gente chegou e eles estavam trabalhando numa parada e o professor tava tão encantado em poder trabalhar com cinema, que ele começou a atropelar o que eles estavam trabalhando [no PIBID História] [...]. E, depois de 4 semanas, uma aluna [do PIBID História] sentou com a gente [...] e falou: “não, é porque a gente tava fazendo isso” [...] e aí começou a cair a ficha. (SILVA, 2021, p. 188)

Éramos um grupo muito ativo, com muita vontade de fazer. Não aceitávamos que o PIBID fosse um espaço apenas para assistir passivamente à prática docente no Ensino Básico, até porque não havia professores da nossa área do saber. Era um desejo compartilhado entre todos nós, o de entrar com o Cinema e o Audiovisual na escola e contribuir ativamente para que as ações tivessem características típicas dos nossos desejos e teorias.

Liana: Para mim foi muito importante porque dentro daquilo que a gente falou da construção da licenciatura, de que a gente tem que ser autônomo para ser professor, foi o momento que eu pude mais experimentar isso, assim e que me empoderou. Eu conseguia virar para as pessoas e falar tipo, sabe você sentia que você dava aula, e que você conseguia se relacionar com as pessoas, com as crianças, e que você conseguia criar coisas novas, então é um sentido que nem todo mundo consegue ter. (SILVA, 2021, p. 121)

Portanto, o PIBID Cinema foi, ao mesmo tempo, um grande laboratório para explorar as diferentes formas em que o Audiovisual pode habitar a escola, e uma escola para os bolsistas de iniciação à docência em suas trajetórias para se tornarem educadores.

Tatiana: Um ponto de fuga, e um ponto de fuga de ver que aquilo podia acontecer de fato, um ponto de prática mesmo, vendo o PIBID enquanto um ponto de prática, tem o curso, tem o PPE, mas o PIBID enquanto uma possibilidade de realmente ver se o que a gente está pensando faz sentido numa prática, se consegue todos os recursos para aquilo, sabe. (SILVA, 2021, p. 148)

Dentro desta perspectiva sobre as contribuições do PIBID Cinema para a formação docente dos estudantes bolsistas, também surgem questões e problemáticas que o projeto ajudou a dar vazão, para além da prática docente na sala de aula. Cabe pontuar que o PIBID esteve presente na trajetória de alguns destes estudantes por mais da metade de seus períodos na graduação. No caso de Nincow, por exemplo, o PIBID atuou na sua relação com a própria instituição Escola.

Nincow: Então, o PIBID, ele começou, ele veio numa questão muito engraçada porque o PIBID veio em uma época em que eu ainda tinha medo de ser professor, ainda tinha medo de querer dar aula, e a Eliany via muito potencial.

Rafael: Por que você tinha medo?

Nincow: Porque eu tinha medo da escola, eu tinha medo da escola [...] eu me sentia como o Nincow de 15, 14, 13 anos prestes a sofrer um empurrão, ter a calça abaixada, a levar um tapão ou qualquer coisa de violências verbais e físicas que eu passei por todo meu ensino fundamental até meu ensino médio. (SILVA, 2021, p. 174)

Essa forma de perceber a escola reaparece em outros momentos do diálogo com Nincow. Ele diz que esse medo da escola também era um medo da hierarquia e de como as escolas são estruturadas. “[...] tanto é que eu não queria nem ser chamado de professor [...]”, ele diz. Esta linha de reflexão surge em outro momento da conversa, quando falamos das práticas de estágio que ele realizou no fim do curso, principalmente as associadas às ocupações de escolas em 2016.

Nincow: [...] quando eu fui dar aula, em escolas ocupadas que o PIBID estava prestes a acabar, a experiência foi completamente diferente, isso não é o central da conversa aqui, mas eu não conseguiria dizer a minha experiência dando aula, a diferenciação do PIBID, das aulas que eu entrei, com as escolas ocupadas, sabe. [...] mas ter feito, o PIBID me ajudou a entender que quando eu entrei em uma escola ocupada, aquele Nincow que ficava com medo [...], sumiu assim, porque nas escolas ocupadas as dinâmicas mudaram completamente. (SILVA, 2021, p. 185)

O PIBID Cinema também foi um espaço para exercitarmos as próprias relações de trabalho, ser professor e colaborar enquanto educadores. Como boa parte das proposições também ocorreram no contraturno escolar, e não dentro do horário da disciplina de uma professora, muitas vezes essas negociações também deixavam de envolver o supervisor docente. Assim, boa parte das práticas eram vislumbradas e propostas pelos próprios bolsistas, que, agrupados, negociavam entre si. São processos de intensa troca, diálogo, trocas, e que muitas vezes poderia acabar em uma necessidade de rearranjar as parcerias.

Este processo de convergência e conexão entre as pessoas é a experiência compartilhada, é quando as pessoas estão atentas aos processos transindividuais, quando conseguem se implicar nos processos que atravessam um mesmo grupo. Porém, não se trata de processos que excluem a divergência. Trata-se de uma convergência que acolhe a divergência. Os movimentos divergentes compõem a convergência, colaboram para a experiência coletiva.

Durante o PIBID, trabalhei com duas pessoas, Yuichi e Nincow, a parceria com Nincow foi a que durou mais tempo, dois anos.

Em termos de audiovisual, eu e Nincow tínhamos grandes diferenças. Em um dos relatórios apresentados para a Coordenação-Geral do PIBID-UFF, escrito em 2015, ele diz:

Nincow: Sempre que digo que desenvolvo trabalhos e projetos em parceria com o Rafael Romão, todos tem, em algum grau, uma opinião, que geralmente fica em opostos de reações: uns ficam assustados e indignados, como se fosse algo impossível, outros ficam excitados e fantasiam como seria a dinâmica de duas figuras distintas encabeçando duas turmas. (SILVA, 2021, p. 184)

Enquanto eu estava interessado por variadas formas de audiovisual, diferentes suportes e estéticas, Nincow demonstrava grande interesse pelo cinema hollywoodiano, de grandes estúdios, de linguagem clássica. Eu sempre o considerei como uma pessoa leve, fácil de trabalhar, enquanto provavelmente ele me via como alguém tenso, ansioso e com tendências a atropelar o seu trabalho. Em retrospecto, avalio que no primeiro ano de implementação do PIBID seguimos bastante pelos caminhos indicados por Nincow. Criamos diversas exposições em contraturno escolar para exibir filmes para os estudantes. Dentre eles, estavam programados filmes que eu julgava terem qualidades pedagógicas, serem experiências interessantes e de linguagem acessível para os estudantes. Já Nincow selecionou filmes que eram de sua afetividade, filmes que lidavam com a linguagem clássica e que eram aceitos por grande parcela dos fãs de cinema.

Lembro-me de conversarmos bastante nas reuniões de orientação sobre como não queríamos reafirmar nas escolas uma divisão de trabalho hierárquica, característica da produção audiovisual industrial. Eu, pessoalmente, também trazia estas reflexões para as relações de trabalho dentre nós, estudantes bolsistas. Na época eu já me reconhecia como pessoa que tinha dificuldades para trabalhar em grupo, percepção reafirmada após anos de trabalhos escolares com turbulências. Estava disposto a me transformar quanto a estes pontos, mas a impressão que eu tinha é a de que eu sempre falhava neste aspecto, o que o fazia sendo autoritário ou não respeitando o tempo de cada um. Talvez estivesse muito apegado aos fracassos.

Nincow: E aí eu queria pontuar que a minha relação com os alunos, a nossa dinâmica funcionava porque você vinha com as ideias, [...] e se não fosse você estruturando as minhas aulas seriam uma bagunça, e eu tinha que ter plena ciência disso, porque eu sabia que as nossas aulas funcionavam porque a nossa dinâmica era diferente, quando a gente entrava em uma sala de aula e precisava aplicar, eu entrava muito mais como uma pessoa íntima dos alunos, e isso funcionava para a gente, funcionava, os alunos me viam nessa pessoa [...] quase como se facilitar o trabalho deles e criavam essa ideia de amizade né, e que a própria dinâmica não funcionaria se não tivesse aquilo, entende. (SILVA, 2021, p. 184)

Tatiana cita a importância de encontrar parceiros e parceiras, pessoas com quem os interesses possam convergir, mesmo na atuação complementar diante de uma prática que exige pessoas de diferentes perfis.

Tatiana: Com a Rosa foi importante, acho que foi muito melhor do que estar sozinha, acho que potencializou, ela me potencializou e eu potencializei ela [...] Mais confiante de ver aquilo enquanto um projeto mesmo, porque às vezes quando a gente está sozinha não consegue enxergar um projeto claro sólido. (SILVA, 2021, p. 147)

Nos relatos de Nincow e Tatiana é citada essa relação complementar, de pessoas que têm diferentes habilidades, competências e referências e se apoiam na implementação de um projeto. Ainda, o PIBID Cinema funcionava de uma forma a estimular que as pessoas desenvolvessem suas práticas dentro de seus interesses, o que torna central a questão da convergência de estratégias, métodos e desejos durante a implementação do projeto.

Rosa pontua que o PIBID tinha relação com a escola distinta da que as disciplinas de estágio costumam ter:

Rosa: Porque dentro da PPE [disciplina de estágio] também era uma questão de projeto, você apresentar o projeto, mas havia a possibilidade do colégio dizer não. No PIBID não (risos), a gente chegava lá e falava vai ser assim, não havia um questionamento direto com a gente, da direção e isso nos dava uma liberdade e autonomia que eu acho muito difícil a gente ter... (SILVA, 2021, p. 170)

Essa relação de liberdade com os rumos das práticas de ensino-aprendizagem envolvia o fato de o cinema e o audiovisual não terem espaço definido a priori na escola. Embora esteja dentro do conteúdo previsto para a disciplina de Artes, a polivalência que é imposta aos professores desta disciplina não garante que o Audiovisual seja trabalhado dentro das disciplinas.

Liana: A sensação que eu tinha, claro que isso é péssimo, mas a sensação que eu tinha era que não tinha que dar satisfação para ninguém (risos), porque a única coisa que era importante para mim era a responsabilidade de ir, a gente ia e tá lá, a gente estar lá na hora, era uma responsabilidade né, estar lá com aquelas crianças, cuidar delas, se importar com elas e tá lá. (SILVA, 2021, p. 117)

O PIBID Cinema funcionava como um espaço de experiência, como nos termos de Jorge Larrosa. É sobre esse ponto de fuga que Tatiana fala. No meu caso, era uma oportunidade de experimentar o Audiovisual Experimental. No de Tati, a oportunidade de explorar a relação entre o Audiovisual e o Corpo. Era o espaço e o momento para desenvolvermos as práticas educativas que acreditávamos que seriam boas, naquele momento, dado o que estávamos estudando e experienciando na graduação, a partir das bagagens que já acumulávamos com nossas relações particulares com o audiovisual.

Rosa: O PIBID pra mim foi uma experiência de colocar em prática aquilo que a gente achava que super ia dar certo na nossa cabeça. Foi uma experiência que eu achei ilimitada assim, porque a gente podia fazer exatamente o que a gente quisesse e tinha uma condição de liberdade muito grande. (SILVA, 2021, p. 162)

CONVERSAS POSSÍVEIS

Envolver-se, participação, abertura, condições financeiras, liberdade, experiência e prática são alguns dos termos que surgem dos diálogos aqui elencados. Eles expressam diferentes trajetórias que, em sua diversidade, são unidas por meio da conclusão na graduação em Licenciatura em Cinema e Audiovisual e participação no PIBID. Apontam para a importância de acolher a diversidade, os saberes e experiências prévias dos estudantes universitários com

Cinema, Audiovisual e Educação, além de garantir a permanência deles e delas por intermédio de programas de bolsas e fomento à liberdade, prática e experimentação. Talvez sejam pontos que parecem óbvios, mas que são marcas dos discursos e percepções sobre si das primeiras pessoas a se aventurarem – e concluírem a aventura – nessa graduação pioneira.

REFERÊNCIAS

MARCONDES FILHO, Ciro. **A comunicação no sentido escrito e o metáforo**. Ou porque a Nova Teoria não é estudo de recepção, etnografia nem tem a ver com Edgar Morin. COMPÓS. Juiz de Fora, MG: UFJF, 2012. Disponível em: http://www.compos.org.br/data/biblioteca_1873.pdf. Acesso em: 22 jan. 2020.

MARCONDES FILHO, Ciro. **O conceito de comunicação e a epistemologia metafórica: nova teoria da comunicação III**. São Paulo: Editora Paulus, 2010. t. V, 392 p.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virginia; ESCÓSSIA, Liliana (orgs.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre, RS: Sulina, 2014. 207 p.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virginia; TEDESCO, Sílvia (orgs.). **Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum**. Porto Alegre, RS: Sulina, 2016. v. 2, 310 p.

SILVA, R. **Experiência e subjetividade na iniciação à docência em audiovisual: cartografia de trajetórias no “PIBID Cinema”**. Dissertação (Mestrado em Cinema e Audiovisual) – Instituto de Artes e Comunicação Social, Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2021. 221 p.

NOSSOS PASSOS VÊM DE LONGE^[123]

ROSA MIRANDA

“Já que você deu licença pra esse nêgo falar,
não duvida da cabeça que tem coroa ou cocar [...]”
Negô véio vem de longe, minha crença vem de longe...”

(Trecho da Ópera Alabê de Jerusalém – Altay Veloso – 2005)

Entrei na UFF aos 31 anos, para fazer licenciatura em cinema, um curso fruto de uma política pública chamada REUNI, uma política afirmativa de ampliação de vagas nas universidades públicas, com criação de novos cursos no turno da noite, e resultado da luta dos movimentos sociais e da atuação de um governo progressista. Eu não sabia ainda que essa manobra mudaria completamente a minha vida, mas nossos passos vêm de muito longe.

Começo essa jornada subindo a ladeira dos Tabajaras na Zona Sul carioca em 2005, por intermédio do projeto social chamado Viajando na Telinha. Com muito custo, surfei na onda e consegui concluir o módulo básico. Ali fiz meu primeiro curta metragem, “*Informal – Moto Táxi*”. Já não me lembrava desse filme. Lembro-me da pré-produção e da produção, de todo o processo, mas não havia conseguido acompanhar a pós-produção tão de perto. Sua primeira exibição foi no Cinema Odeon, na formatura do curso. Por conta do mestrado^[124] decidi voltar e assistir novamente ao filme, talvez pela primeira vez vê-lo de fato. Encontrei-o no Youtube, e quando o revi, percebi que sempre fiz cinema Negro.

¹²³ Texto retirado da primeira parte da dissertação de mestrado com o mesmo título: Rosana dos Santos MIRANDA. Movimento Cinemas Negras: Os cinemas feitos por mulheres Negras, dissertação de mestrado, PPGCine-UFF, 2021. Sob orientação da professora Eliany Salvatierra.

¹²⁴ Idem.

Devido às frequentes violências como Negra e mulher nesse universo cinematográfico, afastei-me do ofício e mergulhei na pseudosseguença de um emprego formal, com carteira assinada. Sinto que me entorpecí, não acreditava ser possível viver de cinema, não me via como artista.

Em 2008, com 27 anos, acessei a universidade particular Estácio de Sá por meio do curso de bacharelado em cinema. Ali, surfuei nessa onda e fiz diversos curtas em várias funções. Acabei pegando um túnel que me fez chegar à licenciatura em cinema na UFF, porém somente em 2014 tive acesso ao cinema Negro, que até aquele momento nunca me havia sido apresentado. Desde então tenho voltado minhas anotações e produções ao cinema Negro no Brasil e no mundo, além de representações Negras nos diversos produtos audiovisuais.

Meu trabalho de conclusão de curso^[125] na graduação foi uma proposta de revisão da historiografia clássica do cinema brasileiro na perspectiva do negro, desde o período do cinema silencioso até a inserção das mulheres Negras no mercado audiovisual.

Em paralelo a minha graduação, havia a luta pela permanência na Moradia Estudantil da UFF, em 2013, onde retiro toda máscara branca que, apesar de desconfortável, dolorida e de já não me caber mais, eu ainda insistia em usar. A retirada dela expõe também meu amor-próprio, minha dignidade, minhas histórias e orgulho da minha etnia, um resgate da minha origem e dos afetos com os meus.

Nesse resgate da minha autoestima e a apreciação da minha real imagem, decido fazer um blog com meus escritos, filmes, textos, poesias e um ensaio fotográfico para este site. Mesmo que meu cabelo esteja alisado naquela época, minha mente encaracolava e encrespava progressivamente a cada dia. Aprendendo a lidar com o coletivo, com o qual eu convivía, e que, como eu, tem seus direitos cerceados em muitos momentos no espaço universitário, ajunto-me

¹²⁵ MIRANDA, Rosa. Gênero, raça e Protagonismo: o cinema negro feminino do século XXI. Universidade Federal Fluminense, 2017. Sob a orientação do professor Maurício de Bragança.

aos meus para fazer esse ensaio. A partir daí, surge a Kbça D' Nêga, em 2014. ^[126]

Durante a I Semana da Consciência Negra do IACS, em novembro de 2017, o coletivo Kbça D' Nêga propôs uma atividade chamada “Mostra de Cinema Negro Nacional”, em que a curadoria foi feita pela estudante de arte e, à época, também participante do coletivo, Samantha Gonçalves. Naquela mostra, houve exibição de diversos filmes brasileiros de mulheres Negras, quando comecei a analisar os filmes, todos já assistidos previamente por mim, percebi elementos estéticos cinematográficos em comum nesses múltiplos olhares. Naquele momento, comecei a construir meu diário de bordo nessa viagem.

Durante a mostra foram exibidos: *Ato retrato de uma bixa Pão com ovo* (Samantha Gonçalves, 2016), *Doces Sonhos* (Macário, 2016), *Elekô* (Coletivo Mulheres de Pedra, 2016), *Encarnação* (Irla Santos, 2016), *Eu preciso dessas palavras escrita* (Milena Manfredini, 2017), *Fragmentos* (Viviane Laprovita, 2016), *Gardênia* (Isabela Aquino, 2017) e *Quijaua* (Coletiva, 2016), todos de realizadoras e realizadores negros. A partir dali, comecei a fazer anotações sobre esses filmes e outros de cineastas Negras brasileiras que passei a assistir com mais frequência. Passei a dar ênfase às suas convergências, seus pontos em comum, e a observar diversas obras a que tive acesso a partir da curadoria de filmes para festivais específicos ao público negro, além de oficinas sobre temática Negra que ministrei na Escola de Cinema Darcy Ribeiro em 2018.

Tive acesso à obra de outras cineastas, como: *Afrodite* (Renata Dorea, 2015), *Aquém das nuvens* (Renata Martins, 2014), *Arremate* (Ethel Oliveira, 2017), *Bixa Preta* (Kbça D' Nêga, 2016), *Cinzas* (Larissa Fulana de Tal, 2015), *Com os pés no chão* (Marise Urbano, 2017), *Cores e Botas* (Juliana Vicente, 2010), *Da minha pele* (Rosa Miranda, Allan de Souza, Carol Rocha e Camila Neves, 2016), *Lua* (Rosa Miranda, 2017), *Dia de Jerusa* (Viviane Ferreira, 2014), *Não pense que saber quem é* (Leila

¹²⁶ O Kbça D' Nêga surgiu em 2014, como um coletivo audiovisual negro, de estudantes da UFF residentes da Moradia Estudantil da UFF

Xavier, 2015), *O corpo é meu* (Luciana Oliveira, 2015), *Rainha* (Sabrina Fidalgo, 2016) e *Travessias* (Safira Moreira, 2016).

Durante as ocupações das universidades federais brasileiras em 2016, realizei o documentário “*Privilégios*”, que só consegui estreitar em 2018, nas cidades de Porto e Lisboa, em Portugal. Lá, do outro lado do oceano, produzi seis sessões nessas duas cidades, uma delas chamada “Cinemas Negras”, onde decidi levar filmes de outras cineastas Negras para serem exibidos com o meu. Ali, realizo uma Masterclass sobre o cinema feito por mulheres Negras no Brasil. “*Privilégios*” também foi selecionado para a Mostra Itinerante do 4^a BRICS – Film Fest^[127] e foi distribuído para os cinco países do festival, além de ter sido exibido em diversos festivais e mostras do país como filme convidado e selecionado, o mais recente o FESTin ON. Este filme, apesar do incômodo que ele provoca, é dedicado a minha mãe, pois foi uma pergunta dela que disparou os meus questionamentos, por isso decidi fazer esse filme. Neste mesmo ano ingressei no Programa de Pós-graduação em Cinema e Audiovisual da Universidade Federal Fluminense.

Em 2019, as imagens insurgentes do Kbça D’Nêga foram tema de mestrado da UFRJ. Nossa trajetória foi escrita pelo cientista social, cineasta e doutorando em antropologia da UFRJ Márcio Paixão: uma grande honra ver nossas imagens sendo discutidas na sala de aula de uma universidade federal, saber que vão falar de nós.

Esta pesquisa de mestrado tem como objetivo mapear e sistematizar a prática artístico-política do coletivo de cinema Kbça D’ Nêga. Para isso proponho a partir dos engendramentos de raça, gênero e classe contextualizar a produção simbólica social, política e cultural desenvolvida entre os participantes do coletivo e suas fabricações fílmicas, tendo no percurso deste processo o embasamento teórico cunhado principalmente em produções acadêmicas de intelectuais negras e negros. (PAIXÃO, 2019)

Minha tomada de consciência de ser Negra no mundo, apesar de dolorosa, e muitas vezes cansativa, fez-me retornar às minhas

¹²⁷ Festival de Filmes produzidos nos países pertencentes ao grupo BRICS (Brasil, Rússia, China, Índia e África do Sul), realizado em Niterói, em 2019.

raízes e resgatar laços com minha matriarca e com minha espiritualidade. Neste processo, encontro minha aldeia, a Umbanda, a Jurema, e todos os ensinamentos dos Orixás, Mestres, Pretos Velhos, Pretas Velhas, Exús, Pombagiras, Boiadeiros, Caboclos, Caboclas, Baianos, Povo d'água, Povo do Oriente e todas as falanges de luz que me protegem e me amparam no caminho que traço.

Conta o itã que Iemanjá, orixá mãe de todas as cabeças, foi reclamar a Olodumare sobre como a humanidade despejava em suas águas tudo que não queria mais. Ele então deu-lhe o dom de devolver à praia tudo que os humanos jogassem em suas águas. E assim surgiram as ondas. Observo este mar chamado por mim de Cinemas Negras e analiso cada produção que me chega, percebendo que temos ondas de elementos estéticos, de temas, de edições, de efeitos característicos em diferentes períodos. Uso a metáfora da onda para estudar e pensar o cinema realizado por diferentes cineastas, de diferentes locais. Vou aqui descrevendo como as ondas se movimentam, como iniciam descrevendo a primeira e em seguida outra e outra...

Foram mais de 300 anos de sequestros, maus tratos, tortura, escravidão e aniquilação do povo Negro neste solo. Não é segredo que o sequestro de Negros e Negras do continente africano para as Américas durante sua colonização era realizado em navios negreiros. Somos sobreviventes de uma sequência de maus tratos e horror na longa jornada que desencadeou aqui esse novo mundo para nós, onde não temos paz até hoje. E nossa história neste continente começou no mar, assim como a do cinema brasileiro, em um navio europeu chamado Brèsil, trazendo ventos de mudança e transformação na arte.

Nomear esse movimento cinematográfico de “Cinemas Negras” se deve à pluralidade das produções de mulheres Negras e do entendimento de que o uso do termo “Cinema Negro” contém ainda referências do patriarcado, imposto em nosso pensamento, cerceando o Ser feminino a um padrão. Nos dias de hoje, devido aos constantes debates sobre gênero na sociedade, não cabe mais restringir todas as potências e divindades existentes no gênero

mulher, o que faz com que o uso do termo “Cinemas Negras” inclua mulheres cis, trans, não binária, ou forma como ela se definir.

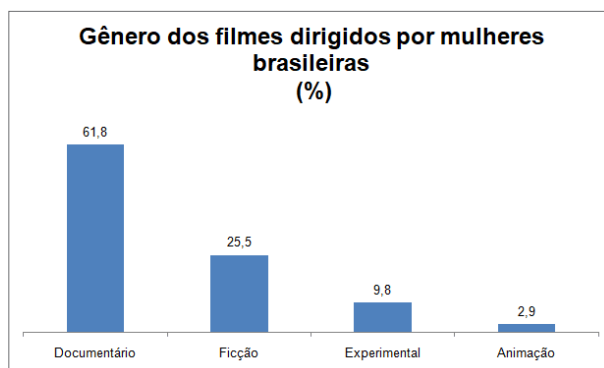
Antes de adentrar nesse mar, peço licença a Oxalá para em sua areia branca minha jangada preparar para sair para o reino de Iemanjá. Construo essa jangada usando fundamentos de mulheres Negras como a filósofa e ativista social Bell Hooks, a filósofa Djamila Ribeiro, a cineasta Viviane Ferreira Cruz, a historiadora e cineasta Cida Reis, a psicóloga Grada Kilomba entre outras mais. Para remar uso os dados de diversos festivais de cinema para apresentar a discrepância da participação feminina em comparação à masculina.

A cineasta e mestre em comunicação pela UnB Viviane Ferreira Cruz reconhece em sua dissertação de mestrado “Cinemas Negros: Modelos de negócios viáveis às mulheres negras” que os produtos de audiovisual negros “acontecem de múltiplas formas, pormenorizando cada um dos seus núcleos constitutivos: corpo-negro-território, poder de invenção e liberdade poética” (CRUZ, 2019, p. 75).

A autora afirma que o corpo-negro-território é um corpo político, entendendo que não basta ser negro, mas também é preciso entender seu lugar no mundo e estar na luta contra o sistema colonial, respondendo a famigerada pergunta: “quem pode realizar os Cinemas Negros?” todo e qualquer corpo-negro-território, em pleno exercício imaginativo, livre para permanecer, ir ou vir, portanto, circular em qualquer estética, linguagem ou lugar” (CRUZ, 2019, p. 77).

Na dissertação citada, a autora identificou que 61,8% dos filmes dirigidos por mulheres negras durante a primeira década dos Encontros de Cinema Negro Zózimo Bulbul são do formato de curta metragem, e que os gêneros cinematográficos que foram exibidos na mesma época partiram das categorias presentes nos catálogos, divididos entre documentário, ficção, experimental e animação conforme o gráfico a seguir:

Gráfico 1 – Gênero dos filmes dirigidos por mulheres brasileiras (%)



Fonte: Viviane Ferreira Cruz (p. 106, 2019)

Durante pesquisa do mestrado (MIRANDA, 2021), analisamos a programação dos filmes exibidos no Encontro Internacional de Cinema Negro Zózimo Bulbul a partir de 2010 até os dias atuais, e montamos um gráfico que apresenta o crescimento de mulheres negras na direção dos filmes, cuja maioria é curta-metragem.

Pegando o segundo maior festival de cinema negro do mundo, o Encontro de Cinema Negro Zózimo Bulbul Brasil, África e Caribe, como exemplo, no ano de 2010, a programação do evento contou com 5 filmes de realizadoras negras. Nos dois anos seguintes, o Encontro teve apenas 1 filme realizado por mulheres negras em cada ano. Em 2013 aumentou para 4 filmes, 3 em formato de curta metragem e 1 longa-metragem. Em 2014 foram 6 filmes dirigidos por 5 realizadoras e pela primeira vez uma cineasta tem 2 obras selecionadas para este festival, Tainá Rei, com os filmes *Yonder* e *Sexy Trash*.

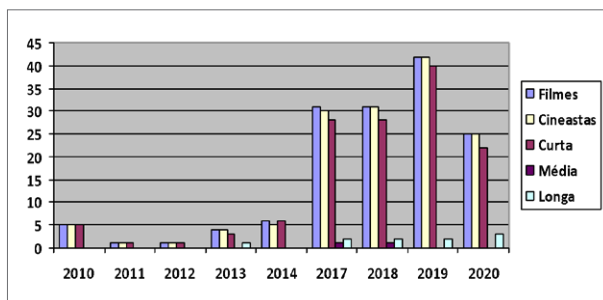
No ano de 2015 e 2016, o evento não aconteceu, já em 2017 foram 33 produções negras femininas e 32 cineastas selecionadas. Eu fui a segunda mulher a ter 2 produções selecionadas na mesma edição ^[128], do total de produção 2 são longas metragens e 1 média metragem. No ano de 2018 foram 31 filmes assinados por mulheres. Destes, 28 curtas metragens, 1 média metragem e 2 longas metragens, em 2019 esse número aumenta para 42 filmes realizados por mulheres negras, sendo 40 curtas metragens e 2 longas metragens.

¹²⁸ Os filmes *Bicha Preta* e *Da minha Pele*, na edição de 2017.

Em 2020, devido à pandemia, o evento foi realizado on-line e contou com 25 filmes realizados por mulheres negras brasileiras. Esses dados e o gráfico apresentado evidenciam o ingresso de mais mulheres negras no mercado cinematográfico.

PARTICIPAÇÃO FEMININA NO ENCONTRO INTERNACIONAL DE CINEMA NEGRO ZÓZIMO BULBUL (EICZB)

Gráfico 2 – Formatos de filmes brasileiros realizados por mulheres negras no EICZB



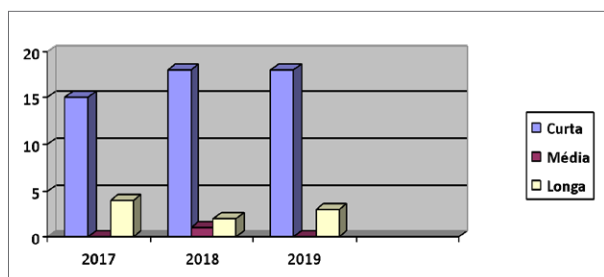
Analisamos os dados de uma mostra importantíssima para nossa pesquisa, na qual somente são aceitos filmes dirigidos por mulheres negras, a **Mostra Competitiva de Cinema Negro Adélia Sampaio – Quando as mulheres fazem cinema**. Esta mostra teve sua primeira edição em outubro de 2017 em Brasília com apoio do EDITAL MAIS CULTURA NAS UNIVERSIDADES – MEC e MinC, em parceria com a Universidade de Brasília e a Fundação Palmares, durante o I Encontro Internacional de Cineastas e Produtoras Negras, em Brasília, Distrito Federal. O evento contou com mostra paralela, palestras e minicursos.

“Na primeira edição do Encontro foram 93 filmes inscritos, dos quais 19 foram selecionados para a I Mostra Competitiva de Cinema Negro Adélia Sampaio. O júri composto por cineastas, ativistas negras, cientistas sociais e artistas, premiou os filmes nas mais diversas categorias.” diz o site do evento.

Na segunda edição do evento em 2018 foram exibidas 21 produções, entre elas: 1 média metragem, 18 curtas metragens e 2

longas metragens. No ano seguinte foram 21 produções: 3 longas metragens e 18 curtas metragens.

Gráfico 3 – Dados da Mostra Competitiva Adélia Sampaio tabela produzida pela pesquisadora



Olhando da areia, percebo a temporalidade das ondas e consigo identificar alguns momentos, ainda de forma muito superficial. Coloco minha jangada no mar de catálogos fornecidos por diversos festivais do formato de curta metragem da década de 1990 e, navegando na internet à procura dos nomes femininos, no primeiro momento vejo uma ou outra em uma infinidade de nomes que averiguo. Lançando-me às redes sociais para ver essas mulheres e reconhecê-las como semelhantes, estudo as edições de grandes festivais e não me vejo em seus catálogos dos anos 1990, poucas mulheres brancas.

A partir da pesquisa realizada durante o mestrado, decidi lançar uma carta, posto aqui como se fosse um bilhete dentro de uma garrafa lançada ao mar.

CARTA DA CURANDEIRA / CURADORA PARA AS JOVENS PESCADORAS / PESQUISADORAS

“Eu sou curandeira
Eu vim curar
Eu sou curandeira
Eu vim curar
No meu corpo corre sangue
de Oxum e Iemanjá”

(Música “Curandeira” Mariana Cavanellas – 2020)

Às jovens pescadoras/pesquisadoras,

Salve meus ancestrais e seus ancestrais! Agradeço aos Orixás e meus guias espirituais que me fizeram chegar até aqui. Saúdo os meios que fizeram acontecer este encontro entre esse texto e você. Seja qual caminho for, este encontro deveria acontecer.

Eu sou pescadora/pesquisadora como você, mas também sou curandeira/curadora também, eu tenho dúvidas sobre como ou quando comecei a fazer curadoria. Na real, acho que sempre fui curadora, desde quando trabalhava como atendente de locadora lá nos finais dos anos 1990 e início dos anos 2000, quando eu indicava os filmes para os clientes: alguns só alugavam os que eu indicava. Depois, na distribuidora de filmes em que trabalhei, eu indicava para as pequenas locadoras ainda resistentes no final dos anos de 2000. Depois, uma mostra para uma disciplina, outra mostra do Kbça D' Nêga nas ocupações, na Semana da Consciência Negra do IACS, o Programa Tela Negra na graduação de licenciatura em cinema, e em 2017 participo da Mostra do Filme Marginal ministrando uma oficina sobre Cinema Negro Brasileiro. No ano seguinte, em 2018, Uilton Oliveira (o produtor da mostra) me chama para ser curadora de uma sessão. Eu proponho que o nome seja Cinemas Negras e tenha filmes realizados por mulheres Negras. Ele aceita e adora a ideia. Durante dois anos consecutivos, eu fui curadora desta sessão na Mostra do Filme Marginal. Em 2020 não ocorreu o evento devido à pandemia de Covid-19.

Em 2018 também fiz a curadoria de uma mostra para o COCAAL na UFF, a convite do professor Maurício de Bragança, para a qual selecionei 5 mulheres negras cariocas para debaterem seus filmes após a exibição na Sala InterArtes. Pela primeira vez, meu pai veio à UFF assistir a meu filme: muitas emoções. O nome da mostra foi Cinemas Negras, nome da minha pesquisa de mestrado.

Há mais ou menos um ano, recebi uma ligação que não consegui acreditar. Era março de 2020 e eu tinha acabado de me mudar para uma casa que adoro. A ficha demorou a cair, eu havia sido contactada pela produção do Festival de Cinema de Gramado para fazer curadoria. No início passou pela minha cabeça que era

uma brincadeira, mas quando pediram meu e-mail e o convite oficial chegou, eu chorei: eu havia chegado ao nosso Oscar! Um dos mais tradicionais festivais de cinema do país me chamando para trabalhar como curadora. Uma Neguinha. Sinto que finalmente o vento está mudando. Eu posso sim ocupar todos os espaços. Eu estava segura e confiante, foi uma experiência incrível! Um tempo depois o Festival de Cinema do Rio me chamou para curadoria; em seguida um convite feito no 21º Festival Brasileiro de Cinema Universitário de 2019 se concretiza em 2020: ser júri do 3º GRIOT – Festival de Cinema Negro de Curitiba. No ano passado, fui convidada para ser curadora do 1º FEMINICINE (Festival de Cinema Feminino de países lusófonos) e fui contactada pela Niterói Filmes para ser curadora da 1ª Mostra de Curtas de Niterói. Em meio a tudo isso, me aproximo dos filmes e me afasto da escrita.

O ato de fazer curadoria para mim é um ato de cura, de resignificação de imagens, de saberes, de troca, de novas referências para a pesquisadora, para a cineasta e para a espectadora. Cada filme assistido me faz refletir por horas e horas a fio, sobre os planos, sobre o tema, sobre a fotografia, sobre cada elemento estético de cada filme, fico intrigada em saber onde se posicionou a câmera, emocio-me com os diálogos, choro com os desfechos, sorrio com as personagens, gargalho com os cômicos, envolvo-me com os filmes, divirto-me, entedio-me com os chatos, amo o que faço.

Cada processo de curadoria é diferente, não só pela equipe que está com você, não só pelos filmes, e SIM pela metodologia e critérios adotados. Cada um destes trabalhos me fez curar, não só no sentido de escolher, selecionar, mas também de curar, de restabelecer o equilíbrio físico, de saudar a vida. É cansativo e solitário, mas é muito prazeroso.

Minha definição de curadoria é dar voz, é o poder de dizer sim, porque a técnica é boa, a história é boa e teve baixa produção, foi uma mulher Negra que produziu, que dirigiu, é a oportunidade de trazer um debate necessário dentro e fora da arte cinematográfica. Se vocês têm interesse em fazer curadoria, lembrem-se e questionem sempre: “a quem eu estou dando visibilidade?” “a quem estou dando meus

aplausos?” “todo poder vem com grandes responsabilidades”, já dizia o filme hollywoodiano de super-herói. E nossa responsabilidade é discernir quais debates são importantes para essa sociedade fazer. Muita coisa boa fica de fora da seleção por diversos motivos, não criamos panelas, não somos separatistas, porém temos um número restrito e dizer não, às vezes, dói, é um remédio amargo.

Tenham sempre a escuta, pratiquem a escuta, nos filmes, nas reuniões de seleção, não tenham medo de pedir para rever aquele filme, você não vai se arrepender! É normal ter dúvidas, são decisões difíceis a serem tomadas, sejam contundentes nas suas defesas, mas não deixe de se ouvir e escutar seus parceiros de jornada. Tive a honra de participar da curadoria de grandes festivais e com equipes incríveis, pessoas sensíveis, empáticas, abertas ao debate.

Às vezes gosto de pensar que estou jogando xadrez com meus colegas, separo meu rei, minha rainha, filmes que não abro mão, vou defender se for necessário e vai ser difícil me convencer do contrário. Meus bispos são aqueles que trocaria em último caso; com meus cavalos haverá negociação branda; minhas torres me informam quem está liderando a curadoria, e se há alguém na liderança que não é você, está tudo bem. É importante saber as dinâmicas do comitê de curadoria. Minhas torres me informam se estamos em sintonia, se pensamos parecidos ou não, são filmes importantes as torres, são geralmente mais a temática do que a estética em si. Meus peões são os que facilmente eu troco sem defesa. Na minha cabeça eu faço as minhas estratégias e até minhas anotações: eu escrevo R, B, C, T ou P ao lado dos nomes, e eu não sei se mais alguém pensa ou faz isso, mas para mim, é divertido.

Eu sigo meu mapa de viagem, que me leva para o outro lado do Atlântico. Quero conhecer mais sobre as cineastas Negras de Moçambique, onde conheci o cinema de Lara Sousa, com quem fiquei encantada. Estive em uma mesa com ela, conversamos um pouco sobre o seu cinema e o meu, e foi uma ótima troca que me deixou com vontade de saber mais sobre o cinema de lá, quem foi a pioneira? Existe lá um movimento como cá? Sigo questionando

sempre tudo. Sejam revolucionárias, sejam curadoras, sejam curandeiras, questionem sempre tudo.

Obrigada

Curandeira pescadora

REFERÊNCIAS

CRUZ, Viviane Ferreira. **Cinemas negros**: modelos de negócios viáveis às mulheres negras. Brasília, DF: UnB, 2019.

GROSSBERG, Lawrence; NELSON, Cary; TREICHLER, Paula. **Cultural studies, black looks**: race and representation. / O Olhar Opositivo: Espectadores Negros Femininos. New York: Routledge, 1992. (Library of Congress Cataloging-in-Publication Data)

HOOKS, Bell. Intelectuais negros. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, SC, v. 3, n. 2, p. 464, 1995.

HOOKS, Bell. Vivendo de amor. *In*: WERNECK, Jurema; MENDONÇA, Maisa; WHITE, Evelyn C. **O livro da saúde das mulheres negras**: nossos passos vêm de longe. Rio de Janeiro: Pallas Criola, 2000. 128 p., v. 2, p. 188-98.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. [S.l.]: Editora Cobogó, 2020. 249 p., v. 3, p. 125.

MIRANDA, Rosana dos Santos. **Gênero, raça e protagonismo**: o cinema negro feminino do século XXI. 2017. 58 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Cinema e Audiovisual) – Departamento de Cinema e Vídeo, Universidade Federal Fluminense, Niterói, Rio de Janeiro, RJ, 2017.

MIRANDA, Rosana dos Santos. **Movimento cinemas negros**: os cinemas feitos por mulheres negras. Dissertação (Mestrado em Cinema e Vídeo) – PPGCine, Universidade Federal Fluminense, Niterói, Rio de Janeiro, RJ, 2021.

PAIXÃO, Márcio Nogueira. **Laroyê, axé, ação!**: as imagens insurgentes do coletivo de cinema Kbça D'Nêga. Dissertação (Mestrado em Sociologia e Antropologia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2020.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** São Paulo: Letramento Editora e Livraria LTDA, 2018. 96 p., f. 48.

SANTOS, Júlio César dos; BERARDO, Rosa Maria. Mulheres negras fazendo cinema. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 6, p. 300-12, 2014.

SANTOS, Júlio César dos. A quem interessa o Cinema Negro? **Revista da ABPN**, v. 5, n. 9, 2013.

SILVA, Andréa Antonieta Cotrim; FERRAZ, Daniel. Representações violentas do outro no cinema: perspectivas étnicas e educacionais no espaço imagético. **Polifonia**, v. 21, n. 29, 2014.

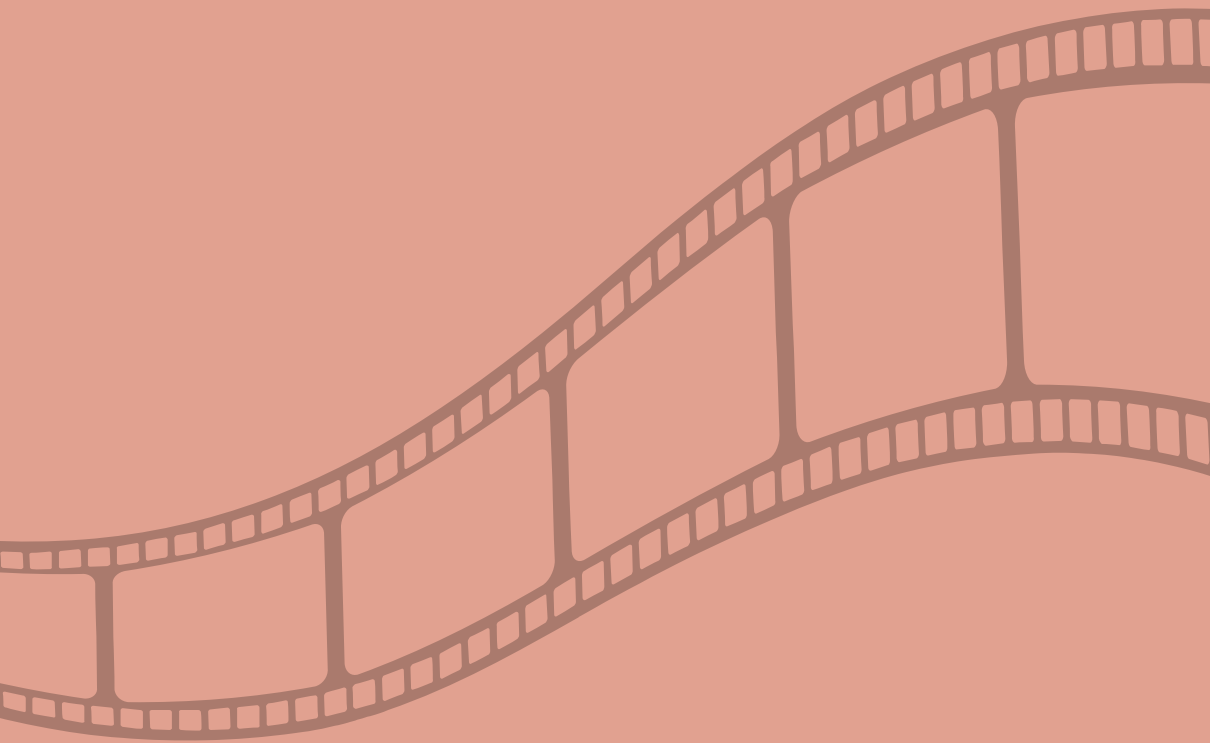
SILVA, Joyce Gonçalves da. Corporeidade e identidade: o corpo negro como espaço de significação. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL INTERDISCIPLINAR EM SOCIAIS E HUMANIDADES (CONINTER), 3., 2014, Salvador. **Anais [...]**. Salvador, BA: UCSal, 2014.

SOUZA, Edileuza Penha de. **Cinema na panela de barro**: mulheres negras, narrativas de amor, afeto e identidade. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2013.

SOUZA, Edileuza Penha de. Contando nossas próprias histórias: mulheres negras arquitetando o cinema brasileiro. *In*: VALENTE, António Costa (coord.); CAPUCHO, Rita (coord.). **Avanca cinema international conference**. Portugal: Cine Clube Avanca, 2016. 1280 p., cap. II, p. 485-502, f. 427.

SOUZA, Edileuza Penha de; MIRANDA, Rosana dos Santos. Privilégios: branquitude e racismo no cinema e na sociedade brasileira. *In*: AVANCA CINEMA INTERNATIONAL CONFERENCE, 9., 2018, Portugal. **Anais [...]**. Portugal: Cine-Clube de Avanca, 2018. p. 516-23.

STAM, Robert. **Introdução à teoria do cinema**. [S.l.]: Papirus Editora, 2000.



MAPAS, IMAGENS E PISTAS: UM RELATO SOBRE MAPEAMENTO AUDIOVISUAL NA ESCOLA

TATIANA DEL GADELHA

Nessa escrita, sobrevo o a pesquisa que tenho realizado nos últimos anos. Apesar dos meses e cafés envolvidos, permaneço engatinhando no tema proposto. *Costuro* um texto *incerto* – preenchido por memórias, encontros e algumas pistas. Não trago conclusões ou certezas, deixei-as de lado há um tempo. Trago uma *partilha de caminho*. Com um excesso de palavras destacadas em itálico, conto-te *um pouco* do que tenho pensado – e vivenciado – sobre mapeamentos afetivos audiovisuais. Li, certa vez, que não se começa pelo *começo* e não se termina no *fim*. Começa-se, justamente, no *meio* e é ali, também, que se termina. Portanto, seguimos, agora, com notas do *meio* de uma pesquisa inconclusa.

1.

Percebo um movimento comum se fortalecendo em cantos distintos – disciplinas acadêmicas; experiências de grupo e conversas entre amigos. Ouço a mesma palavra algumas tantas vezes na semana, dita por seres que desconhecem uns aos outros: *cartografia*. Dependendo de quem diz, ela assume significados diferentes. No entanto, quase sempre é utilizada como verbo – *cartografar*; propondo ação e movimento; indicando caminho. Aparece em relação com palavras provenientes de áreas distintas, assumindo um caráter de *ponto de encontro*; de transdisciplinaridade. Cartografias artísticas, sociais, poéticas, políticas e culturais são algumas das combinações que tenho encontrado com certa frequência.

Pergunto-me por que o desejo comum – entre tantos – tem circulado por mapas e pela possibilidade de refazê-los de forma livre e afetiva. Conversando com uns e outros, percebo que a resposta não está nas cartografias em si – mas em dois movimentos que elas proporcionam: o deslocamento de importância (ou de atenção) e a proposição de *mundo*.

O que é representado em um mapa recebe importância – é, de alguma forma, legitimado. Repensar e recriar mapas é repensar as relações de importância e de não importância. Ao organizar elementos distintos em um mesmo plano visual, organizamos imagetivamente (e, por consequência, afetivamente) um lugar – direcionando a atenção de quem vê para os pontos representados no mapa e sempre, naturalmente, deixando outros pontos de fora.

Ao criarmos *mapas*, criamos *mundo*. Peço que pare por alguns instantes. Perceba o que lhe vêm à mente ao ler a palavra mundo. A sequência de imagens que acompanha esse termo difere de pessoa para pessoa; de momento a momento. Podemos pensar no globo azul que se movimenta pelo espaço; em um conjunto de países; em outro conjunto de países; em um país específico ou nas relações próximas e nos lugares que habitamos no cotidiano.

Mundo é uma daquelas palavras que acolhem diversos significados – um conceito em constante atualização; em constante *fazer-se*. Portanto, parece-me pertinente iniciar essa escrita pensando, juntas, sobre o que queremos – e o que não queremos – dizer com essa palavra. Primeiro, apresento o que *não* quero dizer com mundo: não é *apenas* um “espaço físico” tridimensional, dentro do qual os objetos físicos se movem. Não estamos falando sobre algo fixo; pronto – mas algo em constante atualização.

Jorge Ponciano Ribeiro (2011, p. 27) afirma que “É um vício cognitivo e cultural ver o mundo como o outro, o diferente, o distante com o qual nada temos a ver”. Essa visão propõe uma relação dicotômica e dualística entre *pessoa* e *mundo*. O autor propõe uma alternativa: a ideia de mundo-pessoa, com a qual dialogaremos aqui. A partir dessa ideia, entendemos que mundo-e-pessoa constituem um ao outro como “sujeito e objeto” ao mesmo tempo – os dois conceitos estão interconectados e um contextualiza o outro.

Para nos percebermos como seres ético e de ação – afirma o autor – precisamos estar *localizados* em um território. Ponciano utiliza o termo *localizado* de forma mais ampla do que a simples ideia de um corpo ocupando um espaço físico específico. Estar localizado é estar contextualizado: entender a si mesmo a partir das relações produtoras de significado com os espaços que ocupamos e que não ocupamos.

Acredito que a produção de cartografias dentro de uma perspectiva afetiva (e, inevitavelmente, social e política) toca justamente nesse ponto. Por mais que um mapa não seja *o mundo*, mas uma representação deste – ao cartografamos um espaço, a partir de um olhar local e afetivo, estamos criando novos códigos de relação entre nós e o mundo.

Essa é a principal aposta da minha pesquisa: deslocamento de importância – representações *outras* do mundo – criação de novos códigos de relação por meio dos quais nos estabelecemos de forma ativa. No entanto, esse percurso de três pontos não é, obviamente, exclusivo da cartografia. Conversando com Liana Lobo – amiga, professora e pesquisadora da UFMG na área de cinema e educação – percebemos que o cinema também faz isso. Ao decidir o que fica *dentro* e o que fica *fora* do plano filmado, brincamos com as relações de importância – deixando um plano correr, por minutos, em um detalhe da paisagem que passaria despercebido no dia a dia; legitimando, com a imagem projetada, espaços pouco conhecidos ou representados.

Um filme não registra, passivamente, o que se desenrola em frente à câmera; mas sim, estabelece relações entre seres, espaços e acontecimentos a partir da montagem, delimitando o tempo que permaneceremos em contato com a imagem de cada um desses elementos. Portanto, o cinema também cria representações de mundo, sendo um elemento fundamental para estabelecermos significado e sentido aos lugares que habitamos – e aos espaços geográficos distantes de nós. Eu nunca estive, presencialmente, em muitos lugares desse planeta – foram poucos os que estive, de fato. No entanto, sinto extrema familiaridade com países como o Japão e o Tibete. A

relação que estabeleço, cotidianamente, com esses territórios é feita por imagens, filmes e mapas. No nosso imaginário, o contato com a *representação* e o estabelecimento de vínculo e sentido a partir dela pode ser extremamente forte.

Trago o cinema para ampliarmos a visão ao adentrarmos essa escrita. Pesquiso sobre cartografia – mas o que busco, com ela, é perceber o deslocamento de importância e a proposição de mundo. A cartografia tem as suas especificidades, mas o que é mobilizado por ela, pode ser mobilizado por outros meios e práticas. Sou educadora audiovisual formada pela UFF – portanto, embora escolha ir acompanhada de mapas e caminhos traçados, proponho uma relação íntima desses mapas com o próprio cinema –, cartografo a partir de imagens e sons.

2.

Antes de seguirmos e adentrarmos com delicadeza no tema, parece importante uma breve reflexão sobre a palavra *cartografia*. O termo é amplo e, enredado com o campo das artes, abarca práticas distintas. Começo, então, apontando para as cartografias que não me refiro ao utilizar esse termo.

Não me refiro às características da cartografia clássica – que propõe um sistema de *mapeamento oficial* não colaborativo, em que todas as escolhas relativas à representação cartográfica cabem à especialistas. Essas práticas se relacionam a políticas de Estado, que buscam organizar os territórios a partir da fixação de fronteiras e da implantação de leis que mediam o convívio social em determinado espaço. Portanto, essa forma de organizar – e de *pensar*, propriamente – o território, é marcada – e delineada – pela presença do poder do Estado. O mapeamento, nesse contexto, é feito de forma utilitária, *em função* de um projeto político de nação.

Também não me refiro à cartografia moderna – ancorada na lente iluminista do Século XVIII e na Revolução Científica – que propõe uma imagem de mundo pautada pela precisão topográfica, pela objetividade e pela criação de uma identidade-idade territorial. Esses mapas são, em sua maioria, impressos – caracterizan-

do-se como uma mídia massiva, que transporta uma mensagem estática aos seus receptores. Essa forma de projeção gráfica apoia-se no perspectivismo, dissociando o território representado do leitor – propondo um olhar objetivo e distante, sem apresentar conteúdos vividos ou experiências relacionais mais profundas com o espaço (RIBEIRO *et al.*, 2018).

Essas duas formas de cartografia propõem uma leitura objetiva e funcional das representações gráficas, encarando os mapas como uma organização de elementos imanentes – revelados e extraídos por métodos científicos. Tal visão tem seu lugar de importância na organização de uma sociedade – estabelecendo acordos territoriais comuns. No entanto, é imprescindível que mantenhamos uma visão crítica a respeito desses mapas – percebendo os interesses políticos, econômicos e culturais envolvidos na proposição de uma territorialidade *unitária* – que ignora acordos étnicos prévios tais demarcações.

Durante boa parte da nossa formação escolar, tivemos contato, justamente, com esses mapas – que se propõem analistas e objetivos – apresentando informações *factuais*. Acabamos por perceber o mundo como um *território dado*, imutável – com rígidas demarcações. Além disso, construímos conceitos fundamentais para a nossa percepção dos territórios a partir de algumas poucas narrativas cartográficas hegemônicas.

Aqui, reforço o lembrete de que todo mapa é uma representação da realidade, envolvendo pensamentos políticos e pessoais. Um mapa não é um objeto dado, é uma forma de linguagem. Mapear é como contar uma história.

Como afirma o filósofo Nelson Goodman (1972), todo mapa é esquemático, seletivo e convencional – feito de escolhas. Escolhemos mostrar certos dados em detrimento de outros; certas cores para cada um dos dados e por aí vai. A imperfeição, a falta e a escolha são intrínsecas à cartografia. Nos limitamos a *tentar organizar* o que é vasto e, naturalmente, não organizável – posicionando objetos extremamente complexos e distintos uns dos outros sob o mesmo plano – tornando-os comparáveis e propondo caminhos entre um e

outro. Ao mesmo tempo em que essas escolhas, recortes e caminhos são a expressão de estruturas de poder, também fabricam estruturas. Portanto, como afirmamos, à medida que cartografar é representar o mundo, também é atuar na construção deste.

3.

Agora, podemos adentrar, pouco a pouco, o *olhar afetivo* que lançamos para a cartografia nessa escrita. Aqui, voltamos para a década de 1960, quando a *fenomenologia* começa a ganhar espaço nas discussões e ideias, abrindo caminho para abordagens renovadas em diversas áreas – dentre elas, a geografia.

A fenomenologia apresentava uma proposta radicalmente diferente das ciências naturais, lançando um olhar complexo para os fenômenos que surgem à consciência. Nessa perspectiva, o pesquisador não se propunha passivo, observando um elemento externo com exatidão e objetividade – mas incluía na análise todo tipo de experiência subjetiva, como sentimentos e emoções. Tais aspectos subjetivos caracterizariam uma *transcendência* do objeto: o objeto surge à nossa consciência a partir de elementos que o transcendem – como valores, afetos e simbologias. Essa vertente filosófica dialoga diretamente com o conceito de *mundo-pessoa*, proposto por Ponciano no início dessa escrita.

Com a fenomenologia, a experiência humana era, enfim, incluída nos processos de análise. A realidade, era vista como uma construção – e não como algo inerente. Os elementos externos e – aparentemente – estáveis surgiam à consciência de forma *coemergente* aos elementos internos. Dessa forma, a experiência – vivida e sentida passa a ser critério para a produção de conhecimento. Essa é uma *grande* virada. Trata-se de um movimento que desafia as visões dicotômicas operantes em cada um de nós – que afastam o observador daquilo que é observado. Com a fenomenologia, mundo e sujeito se *fundem* – e já não é possível pensar um sem o outro.

“Se de fato refletimos, perceberemos que o sujeito assim situado no mundo e sofrendo sua ação é também aquele que pensa o mundo; é inconcebível um mundo que não fosse pensado por alguém, e, portanto,

que, se é verdade que o sujeito empírico é uma parte do mundo, é igualmente verdade que o mundo nada mais é que um objeto intencional para o sujeito transcendental". (MERLEAU-PONTY, 1973, p. 31)

Influenciados por esse movimento, geógrafos como Milton Santos, Yi-Fu Tuan e David Harvey apresentam leituras *completamente renovadas* sobre os antigos termos geográficos. Entre os anos 1960 e 1980, vemos surgir novas concepções de *espaço* que consideram, amplamente, *o sujeito*, valorizando perspectivas individuais e culturais e assumindo um compromisso social. Dentro os geógrafos citados, temos um específico que desenvolve um conceito importante para entendermos o espaço de forma experiencial e afetiva: Yi-Fu Tuan, com o conceito de *lugar*.

Espaço, de acordo com Milton Santos, é a relação entre a configuração territorial e a dinâmica social. A configuração territorial consiste em dados naturais que podem ter sido mais ou menos modificados pela ação humana. Ao rearranjarmos a ação humana sobre o meio natural (construirmos novas redes de comunicação, caminhos, estradas, prédios etc.) transformamos, também, a configuração territorial. Já a dinâmica social diz respeito a um “conjunto de relações que definem uma sociedade em um dado momento” (SANTOS, 2012, p. 120). Tais relações incluem variáveis econômicas, culturais e políticas.

A partir da década de 1960, vemos definições de *espaço* – como a de Santos, abordada acima – profundamente pautadas por elementos sociais. No entanto, *o lugar* acolhe ainda mais a vivência – é relativo a percepções individuais ou coletivas em pequena escala; a vivências *específicas e contextualizadas*. *Lugar* é o espaço do dia a dia; *o espaço vivido* – o “espaço onde a vida acontece” (FRÉMONT, 1980, p. 242).

Para Tuan, ao dotarmos o *espaço* de valor, significado e familiaridade, ele se torna *lugar*. Dessa forma, está conectado à própria produção de vida. Ao desvincular-se de um sentido estritamente locacional, torna-se chave para a produção subjetiva e simbólica do ser humano. Ainda com Tuan:

[...] o lugar, no entanto, tem mais substância do que nos sugere a palavra localização: ele é uma entidade única, um conjunto “especial”, que tem história e significado. O lugar encarna as experiências e aspirações das pessoas. O lugar não é só um fato a ser explicado na ampla estrutura do espaço, ele é a realidade a ser esclarecida e compreendida sob a perspectiva das pessoas que lhe dão significado”. (TUAN, 2013, p. 387)

Dessa forma, o *lugar* só é entendido – e esclarecido – pela *experiência*; a partir das pessoas que, de alguma forma, vivem nele. O movimento é feito *de dentro para fora*: primeiro, vivemos; depois, buscamos entender e refletir sobre o que foi vivido.

Essa linha de pensamento segue os preceitos da fenomenologia, legitimando a experiência como produção de conhecimento; valorizando as percepções subjetivas e afetivas na compreensão do mundo. Em vez de buscarmos *conhecer sobre*, de forma distante e conceitualizada, buscamos ouvir e aprender com quem *conhece*, de forma direta e vivenciada. Parece-me que a formulação desse conceito revela uma tentativa genuína, por parte dos geógrafos humanistas, de trazer a pesquisa – e os termos – para a *vida*, para o que nos é palpável; mobilizando nosso campo de ação e nosso dia a dia concreto. É aí que se faz a presente pesquisa: em pequena escala – no *lugar*.

4.

Guiada por tudo o que foi dito até então, apresento uma forma *outra* de abordar a cartografia: o mapeamento afetivo audiovisual. Primeiro, um aviso: *dei voltas e mais voltas* por temer conceitualizá-lo prontamente. Gosto da *abertura* das palavras, de como elas passeiam pela boca com uma possibilidade infinita de significados: *ma-pe-a-men-to-a-fe-ti-vo-au-dio-vi-su-al*. Espero que, mesmo após uma sutil definição, possamos permanecer com um certo *não saber*; com abertura e curiosidade. Acredito que o encontro entre essas três palavras nunca se dá por satisfeito – renova-se a cada ideia, questionamento e proposição; não nos chega como um conceito, mas como um convite. Convida-nos, enfim, a refletir – e experienciar – mais a fundo as possibilidades de encontro entre os *tantos* mapeamentos; os

tantos afetos e os *tantos* audiovisuais. De qualquer forma, apresento algumas ideias acerca do assunto.

Por princípio, um mapeamento afetivo extrapola o desenho cartográfico, imprimindo afetividades, memórias, sentimentos e experiências coletivas locais. Não precisa, necessariamente, se *parecer* com um mapa – da forma como o conhecemos. Pode ser um amontoado de palavras, imagens ou sons que representem a relação de indivíduos com um território. De forma geral, são criados colaborativamente a partir de elementos subjetivos e pessoais que, agrupados, formam um todo e dialogam entre si.

Além disso, tais mapas não costumam ter como objetivo representar uma *unidade territorial*, mas possibilitar expressões espaciais múltiplas de um mesmo território. Uma expressão não exclui a outra: por valorizarem processos que atuam no campo do espaço vivido e experimentado, elas podem coexistir. Assim, pode-se ter diversos mapas feitos sobre o mesmo espaço físico.

As escalas representadas costumam ser pequenas (uma cidade, um bairro, uma rua, um deslocamento diário). Podemos encontrar mapeamentos afetivos atuando com territórios largos – no entanto, nesses casos, podemos entendê-los como um *mosaico* de pequenos territórios, pois o foco está na experiência – no que é vivido; nas relações que os indivíduos estabelecem, cotidianamente, com os espaços. O movimento se faz nesse jogo *entre* o afeto individual e o pertencimento coletivo.

Como já afirmamos, o mapa não precisa apresentar uma *figura-mapa*. Assim, a função utilitária de indicar trajetos, por vezes, desaparece – e a representação não pode ser *utilizada* para *chegar-se a algum lugar*. Eventos efêmeros ou detalhes que não costumam estar representados, ganham destaque – deslocando relações preestabelecidas de importância e de não importância. Podemos ter um mapa que é feito para se perder – ou para perder as nossas relações habituais com o mundo.

Alguns mapeamentos afetivos são feitos em formato digital. Por mais que mapas impressos possam ser *reimpressos* com alterações, mapas digitais estão prontamente abertos a atualizações – de

certa forma, nunca estão finalizados. Trata-se, portanto, de uma mídia aberta: os conteúdos informacionais são produzidos e consumidos de forma descentralizada e personalizada. Com o avanço da internet e de práticas *virtuais*, vemos um movimento crescente na produção de mapas digitais que utilizam mídias locativas^[129] – como o GPS e o QR Code^[130].

O mapeamento do *espaço vivido* de forma afetiva foi o elemento disparador da minha pesquisa. A possibilidade de incluirmos a *experiência* na elaboração de um mapa me encantou. A criação de representações *múltiplas*, feitas por muitas mãos – em constante reavaliação e transformação necessária, foi o que me levou a estudar o *enlace* entre os mapas, o cinema e o campo da educação.

Após tantas linhas e palavras *escritas*, proponho, portanto, que em vez de nos relacionarmos com os mapas de forma tradicional, como um conjunto de dados objetivos e factíveis, possamos nos relacionar com formas visíveis de expressar o vínculo de indivíduos com territórios – entendendo mapas como “instrumentos de organização de experiências e de representação social do espaço geográfico, possibilitando a expressão das práticas sociais que se dão no e a partir do território.” (RIBEIRO *et al.*, 2011, p. 42)

A vida social é constituída por um conjunto de representações sociais – entre elas, mapas. Essas representações são internalizadas e mobilizam ações e discursos. Ao trabalharmos com as representações, atuamos no próprio material que constitui a vida social – possibilitando novas formas de agir e de se relacionar: “Se as experiências espaciais e temporais são veículos primários da codificação e reprodução das relações sociais (como sugere Bourdieu), uma mudança no modo de representação daquelas quase certamente gera algum tipo de modificação nestas” (HARVEY, 2002, p. 225).

O parágrafo anterior resume um tanto sobre a *aposta* da pesquisa mencionada no início do texto: por meio de mapeamentos

¹²⁹ Aparatos de localização e posicionamento virtual, que possuem uma relação direta com uma localização espacial.

¹³⁰ Uma espécie de código de barras que pode ser escaneado por telefones celulares, direcionando o usuário para uma página específica da internet.

afetivos geramos um deslocamento de importância; representações *outras* do mundo e criação de novos códigos de relação por meio dos quais nos estabelecemos de forma ativa.

Para *investigarmos* tudo o que foi dito até então, compartilho uma breve experiência de mapeamento afetivo audiovisual. Deixe o corpo descansar confortável na cadeira – foram muitas as páginas lidas. Permita que as palavras adentrem o *olhar* com calma e cuidado. Partilho com você, agora, a minha experiência – permeada por uma escrita narrativa – com o projeto CEGUIB Afetivo.

5.

Curiosamente, não fazia calor em Niterói naquele dia. Bruna Massa – licencianda em cinema – e eu avançávamos apressadas para o CEGUIB (Colégio Estadual Guilherme Briggs), em Santa Rosa. Nesse momento, o FBCU (Festival Brasileiro de Cinema Universitário) acontecia e, pela primeira vez, incluía em sua programação atividades concomitantes em várias escolas. Dentre elas, o *CEGUIB Afetivo*.

Com o apoio da professora Gláucia Andreza, mediariamos uma oficina durante três dias para, aproximadamente, vinte alunos entre 15 e 18 anos. Tínhamos como proposta a criação de um mapeamento afetivo do *lugar-escola* – realizado de forma colaborativa em um ambiente digital e composto por elementos audiovisuais (vídeos, imagens e sons). Queríamos que o espaço virtual do mapeamento fosse um espaço *mutável* – o qual os alunos poderiam continuar atualizando, inserindo novos elementos e repensando sobre a disposição deles. Não partiríamos de um roteiro, mas de dispositivos – que, de acordo com Migliorin, são:

[...] a introdução de linhas ativadoras em um universo escolhido. O criador recorta um espaço, um tempo, um tipo e/ou uma quantidade de atores e a esse universo acrescenta uma camada que forçará movimentos e conexões entre os atores (personagens, técnicos, clima, aparato técnico, geografia etc.). O dispositivo pressupõe duas linhas complementares; uma de extremo controle, regras, limites, recortes e outra de absoluta abertura, dependente da ação dos atores e de suas interconexões; e mais; a criação de um dispositivo não pressupõe uma obra. O dispositivo é uma experiência não roteirizável, ao mesmo tempo em que a utiliza-

ção de dispositivos não gera boas ou más obras por princípio. (MIGLIORIN, 2006, p. 83)

Basicamente, trata-se de um conjunto de regras que dispara imagens e *acontecimentos*. Trabalhar com dispositivos é propor a criação como encontro, deixando o *acaso* agir sobre a imagem.

Ao adentrarmos a sala, organizamos as carteiras em um semi-círculo e aguardamos a chegada dos alunos. O grupo de jovens que, pouco a pouco, ocupou o espaço, já tinha um interesse em práticas audiovisuais. Muitos deles participaram de outros projetos realizados por licenciandos em anos anteriores – como o *Hora de Cinema*^[131]. Tais atividades abriram espaço para que um interesse genuíno se consolidasse e outros educadores audiovisuais pudessem propor ações com mais facilidade.

Nesse dia, conversamos bastante. Refletimos sobre todo tipo de criação/intervenção que transforma a nossa relação com o espaço físico. Abordamos práticas analógicas, como *grafite*, *lambe-lambe* e *pixo*; e digitais, como *video mapping*^[132]. Por fim, falamos um tanto sobre cartografias. Lançamos um pequeno dispositivo ao fim da conversa: fotografar intervenções – feitas por alunos – no espaço físico da escola. Conversamos sobre o que foi encontrado por eles – e sobre como essas intervenções afetavam a dinâmica do espaço.

No segundo dia, os alunos se dividiram em duplas e escolheram uma área da escola. Utilizando o próprio celular como câmera e gravador de som, criaram a partir dos seguintes dispositivos:

1. Gravar um som ambiente do espaço escolhido.
2. Conversar com alguém que frequente esse espaço sobre memórias e afetos relativos a ele. Gravar essa conversa.
3. Filmar dois planos: um plano geral e um detalhe; ou
4. Tirar duas fotografias: uma mais aberta e outra mais próxima. Explorar as diferenças entre o espaço vazio e o espaço preenchido por pessoas e ações.

¹³¹ Projeto audiovisual realizado por Liana Lobo, Luana Farias e João Paulo Gohar, durante a gravação dos três.

¹³² Técnica que permite a projeção de vídeos sobre superfícies irregulares – como fachadas de prédios e muros.

Por meio desses dispositivos, buscávamos *deslocar* a percepção da escola de um território *pronto* e conhecido, experimentando-a como espaço em construção; descobrindo seus trajetos e memórias. No final da manhã, passamos tudo o que foi gravado para um computador e nos reunimos para vermos e ouvirmos parte das criações.

No terceiro dia, refletimos juntos sobre os nomes de cada espaço da escola. Queríamos nomear os lugares – na cartografia a ser criada – da forma como eles *realmente* são chamados pelos alunos. Apresento um exemplo: uma das salas de aula é chamada, por eles, de *O Point* – se utilizássemos o nome oficial ela não seria reconhecida imediatamente – mas, ao dizer *O Point* todos sabiam a que lugar estávamos nos referindo.

Realizamos uma dinâmica para encontrar palavras afetivas referentes a cada lugar: citávamos um espaço – *biblioteca*, por exemplo – e cada aluno tinha em torno de 3 minutos para escrever palavras que vinham à mente ao pensar naquele lugar. Com as imagens, sons, *nomes* e *palavras afetivas* em mão, partimos para a criação da *cartografia* digital.

A ideia era fazer um site em que reuniríamos todo o material criado. A página principal estaria dividida por *lugares* (*biblioteca*, *point*, *lancheonete* etc.). Ao clicar em um deles, seríamos direcionados para outra página – contendo as imagens, sons e palavras afetivas referentes ao lugar escolhido. A URL de cada página estaria conectada a um QR Code específico – que iríamos imprimir e colar nos respectivos espaços físicos. Assim, ao transitar pela escola, os alunos poderiam escanear os QR Codes e acessar memórias, conversas e imagens criadas ali. Se tiver curiosidade em conhecer a versão final do site, ela está disponível aqui. ^[133] Acredito que a experiência foi positiva – os alunos saíram motivados, apresentando ideias de atuação no espaço – desejos e projetos que gostariam de realizar. Com essa experiência, queríamos reforçar a posição do aluno na função de agente cocriador, fazendo da escola um *lugar* a ser reinventado conjuntamente.

¹³³ Disponível em: <https://mapaafetivoaudio.wixsite.com/ceguibafetivo>

6.

Na sexta e última parte dessa escrita, espera-se *algum tipo* de conclusão. Sinto-lhe informar que não a tenho. No entanto, posso apresentar algumas *pistas*; algumas reflexões acerca dos impactos pedagógicos de um mapeamento afetivo audiovisual. Desconfio que, de fato, o processo realize um *deslocamento de importância* – destacando elementos, até então, pouco representados: detalhes – do espaço e do corpo coletivo – são evidenciados pelas câmeras. Com o CEGUIB Afetivo, o *lugar-escola* ganhou nova representação: um site *em movimento* feito por mãos e olhos internos, gerando códigos de relação que, de fato, faziam sentido para os alunos (como as palavras *afetivas* utilizadas para se referir a cada um dos lugares). No entanto, durante o processo – e durante a pesquisa – outros *pontos* me convocam, com mais força, a atenção. Pontos, estes, que dizem respeito ao que acontece *durante* – e não ao que acontece *depois*.

Parece-me que o processo de mapeamento estimula a *cooperação* entre os alunos. Por mais que o dispositivo mobilizador possa suscitar sensibilizações pessoais; o mapa, em si, é feito *junto* – nenhuma pessoa em específico recebe a sua autoria. Ao mesmo tempo em que o mapa *acolhe* os afetos individuais; acolhe, também, a significação coletiva. Embora dois alunos possam discordar sobre a *função* de determinado *lugar* (no CEGUIB Afetivo, por exemplo, alguns alunos definiram o pátio como espaço de conforto, outros alegavam ser um espaço de disputa), as percepções contrárias não anulam uma a outra: por não se tratar de uma representação unitária ou definitiva, a ambivalência *cabe* e é aceita no mapa. Dessa forma, ao mesmo tempo em que o coletivo é evidenciado, a enunciação subjetiva e pessoal também é. Para a minha surpresa, um movimento não parece ameaçar o outro. *Inscriver-se* em um mapa acontece a *um*, ao acontecer a *nós*.

O elemento gerado ao final do processo – no caso do CEGUIB Afetivo, o site – não é tido como *oficial*; permanece no meio das coisas, como deve ser. Se necessário, novos mapeamentos afetivos podem ser realizados sobre o mesmo espaço, a partir de perspectivas diferentes. Como o processo parte de elementos significativos

para os próprios alunos, produzimos novos modelos de referência muito mais próximos da realidade sociocultural do grupo. Dessa forma, criamos representações a partir de referências e afetividades *internas*, que dialogam com as subjetividades do grupo.

Agora, repenso sobre uma frase escrita no início do texto. Eu havia proposto que, ao criarmos *mapas*, criamos *mundo*. No entanto, após dias e páginas, penso que *criamos mais do que mundo: criamos lugar*.

“[...] A importância do lugar para movimentos sociais, para a constituição de identidades culturais, para resistências, contrapontos, sonhos, renovações, devaneios e liberdades está justamente na sua indissociabilidade com nossa experiência e, conseqüentemente, com nossa existência, ou seja, com o que somos. E para continuarmos sendo, o lugar costuma ser o centro”. (MARANDOLLA JR., 2013, p. 10)

Podemos não ter acesso direto ao *mundo*, mas, definitivamente, temos acesso a *lugares* – concretos, vividos – por onde nos movemos e nos afirmamos; onde cada ação, cada fala e cada luta conta e reverbera. Dessa forma, representações acerca dos *lugares* em que existimos cotidianamente perpassam aspectos sociais, culturais e políticos. É preciso que novas representações – a partir de olhares locais e afetivos – sejam criadas e partilhadas com a comunidade, para que esta seja retroalimentada por *representações internas* que dialoguem com os modos específicos de existência de cada grupo; de cada sujeito.

Por fim, uma última reflexão acerca dos *modos de fazer educação*. O mapeamento propõe uma vinculação com o espaço concreto – articulando os saberes à vida cotidiana dos alunos. Ao adentrar a escola, um mapeamento afetivo convoca os sujeitos a aprenderem em movimento. Já não mais dispostos em fileiras de carteiras, percorrem o espaço cotidiano com um olhar atento – criando sentidos para o *lugar-escola*, descobrindo caminhos, encontrando pessoas e interagindo com o mundo ao seu redor.

Dessa forma, *aprender* se torna *encontro* e *criação* – deslocando o processo de aprendizagem da transmissão de conteúdo para a vivência de uma experiência compartilhada. Além disso, as práticas

com cinema, muito frequentemente, não se contêm em quatro paredes: atravessam corredores, portões e – com imagens advindas do bairro e do espaço entorno – permitem que o *fora* adentre os muros da escola.

Ao convocar o aluno para o mundo e levar o mundo para dentro da sala, um processo de mapeamento afetivo audiovisual corre o risco de – silenciosamente – *descompartimentar* a educação, lançando novas afirmativas para o processo de aprendizagem. Dessa forma, *aprender se* aproxima de um processo integral, que nos perpassa a todo tempo e é mobilizado pelos mais diversos agentes: aprendemos ao escutar uma história antiga de uma moradora do bairro; aprendemos quando tomamos decisões em conjunto; aprendemos ao nos relacionar atentamente com o espaço e com os mais variados seres – sejam eles humanos ou não – que constroem a vida perto de nós.

Essas são as *pistas* que, por ora, compartilho com você.

Que o corpo individual possa abrir espaço para o corpo coletivo.

Que a educação possa escorrer pela beirada da sala, tornando-se *experiência* partilhada.

Que *juntos* (e apenas *juntos*) possamos *recartografar os lugares*; respeitando e celebrando a pluralidade de *visões e vivências* que existem em um mesmo espaço.

REFERÊNCIAS

- FRÉMONT, Armand; GONÇALVES, António; MENDES, António Gama. **A região, espaço vivo**. [S.l.: s.n.], 1980.
- GOODMAN, Nelson. **Problems and projects**. Indianapolis: Hackett Publishing Co., 1972.
- HARVEY, David. **Os sentidos do mundo**. [S.l.]: Boitempo Editorial, 2020.
- HARVEY, David. **Spaces of capital: towards a critical geography**. [S.l.]: Routledge, 2002.
- LEIRIAS, Ana Gabriela. **Novas cartografias on line: arte, espaço e tecnologia**. [S.l.: s.n.]: 2011.
- MARANDOLLA JR., Eduardo. **Prefácio**. IN: TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar: a perspectiva da experiência**. [S.l.]: SciELO-EDUEL, 2013.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **Ciências do homem e fenomenologia**. Trad.: Salma Tannus Muchall. São Paulo: Saraiva, 1973.
- MESQUISA, André. Sobre mapas e segredos abertos. **PÓS: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG**, p. 116-37, 2012.

MIGLIORIN, C.; RESENDE, D.; CID, V.; MEDRADO, A. Cinema de grupo. **Revista GEMInIS**, v. 11, n. 2, p. 159-64, 2020.

MIGLIORIN, Cezar. **O dispositivo como estratégia narrativa**. Narrativas Midiáticas Contemporâneas. Livro da XIV Compós/2005. Porto Alegre, RS: Sulina, 2006. p. 82-94.

RIBEIRO, Jorge Ponciano. **Conceito de mundo e de pessoa em Gestalt-terapia**: revisitando o caminho. Summus Editorial, 2011.

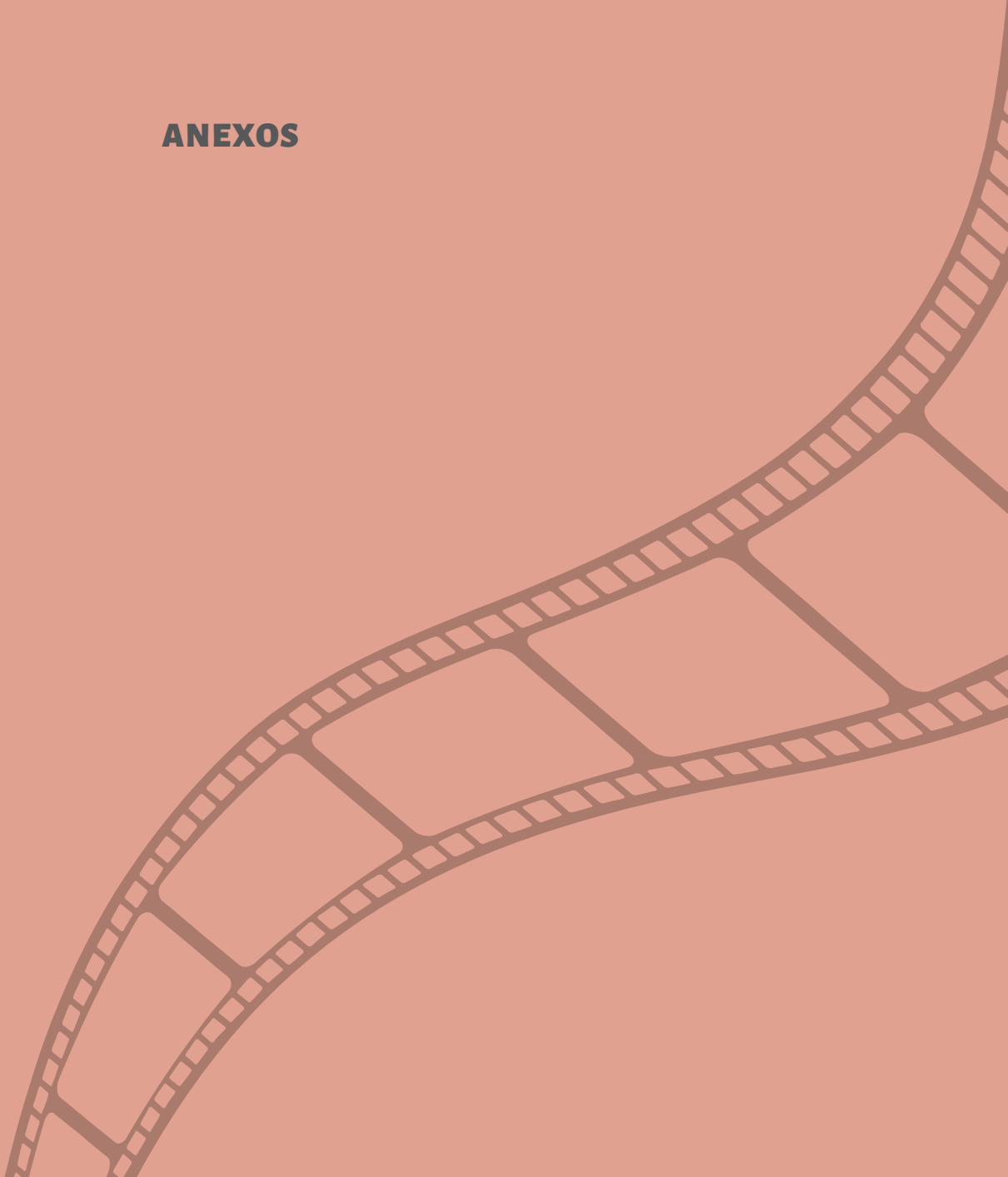
RIBEIRO, José Carlos Santos; LIMA, Leonardo Branco. Mapas colaborativos digitais e (novas) representações sociais do território: uma relação possível. **C-Legenda (Revista do Programa de Pós-graduação em Cinema e Audiovisual)**, v. 25, 2011.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental, transformações contemporâneas do desejo**. Porto Alegre, RS: Sulina, Editora da UFRGS, 2007.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do espaço habitado**: fundamentos teóricos e metodológicos da geografia. [S.l.: s.n.], 2012.

TIBERGHEN, Gilles. Imaginário cartográfico na arte contemporânea: sonhar o mapa nos dias de hoje. Trad.: Inês de Araujo. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, n. 57, p. 233-52, 2013.

ANEXOS



DADOS DOS AUTORES

Adriana Fresquet

Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (FE/UFRJ). Coordena o Grupo CINEAD: Laboratório de Educação, Cinema e Audiovisual, que articula atividades de pesquisa, ensino e extensão em parceria com a Cinemateca do Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro (MAM-Rio); o Colégio de Aplicação da UFRJ entre outras escolas municipais, estaduais e federais; o Instituto de Pediatria e Puericultura Martagão Gesteira (IPPMG/UFRJ) e a parte geriátrica do HU/UFRJ. É uma das fundadoras da REDE KINO: Rede Latino-Americana de Educação, Cinema e Audiovisual e integra o grupo de trabalho para elaboração da proposta de regulamentação da Lei nº 13.006/2014 de cinema na escola. Desenvolveu em 2019/2020 seu pós-doutorado sobre políticas e pedagogias do cinema e da educação na escola, orientada pela professora Inés Dussel no México DC.

E-mail: adrianafresquet@gmail.com

Alexandre Silva Guerreiro

Doutor em Comunicação pelo PPGCOM/UFF, com pós-doutorado em Educação pela FE/UFRJ. Mestre em Comunicação pelo PPGCOM/UFF. Bacharel e Licenciado em História pela UERJ e Bacharel em Comunicação Social (Cinema) pela UFF. Integra os grupos de pesquisa CINEAD/LECAV: cinema para aprender e desaprender, do Laboratório de Educação, Cinema e Audiovisual da UFRJ, e QUADRO A QUADRO: projetando ideias, refletindo

imagens, da UFRB. Professor Adjunto da UERJ/FFP. Foi produtor e curador de inúmeras mostras e festivais e coordenou a produção da 8ª e 9ª edições da Mostra Cinema e Direitos Humanos e do projeto *Inventar com a Diferença*.

E-mail: alexandreguerreiro@hotmail.com

Cezar Migliorin

É professor de cinema da UFF e psicanalista. Doutor em Comunicação e Cultura pela ECO/UFRJ e Cinema pela Sorbonne Nouvelle – Paris, Pós-doutorado na Universidade de Roehampton – Inglaterra. Ministrou cursos e palestras em diversas universidades da Europa e América do Sul. Coordenador do projeto de cinema, educação e direitos humanos: *Inventar com a Diferença*. Organizador do livro *Ensaio no Real: o documentário brasileiro hoje* (2010), escreveu *Inevitavelmente cinema: educação, política e mafuá* (2015), traduzido para o espanhol como *Pedagogía del lío: cine, educación y política* (2018), *Cartas sem resposta* (2015) e *Cinema de Brincar* (2019), com Isaac Pipano, com quem também realizou o documentário “Educação” (2017). Escreveu ainda os livros de ficção *A menina* (2014) e *Breve Inventário das Felicidade Instantâneas* (2018), com Curtis Pultrak. Cooordena, com Douglas Resende, o Laboratório *Kumã de experimentação e pesquisa em imagem e som*. Foi montador de cinema e editor de som e realizou trabalhos ligados à videoarte e ao cinema experimental exibidos em mais de 30 países. Foi presidente da Socine (Sociedade Brasileira de Estudos de Cinema e Audiovisual). Atualmente desenvolve pesquisa sobre a prática do cinema e experimentações subjetivas em interface com a clínica. Participa dos coletivos Casa Jangada e Fórum Nicarágua.

E-mail: labkuma.gcv@id.uff.br

Dagmar de Mello e Silva

Tem graduação em Psicologia pela Universidade Gama Filho (1985), Mestrado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (2002), Doutorado em Educação pela Universidade do estado do Rio de Janeiro (2009) e Pós-Doutorado em Filosofia da Educação na

Universidade do estado do Rio de Janeiro (2014). Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense e Professora permanente dos Programas de Pós-Graduação – Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão (CMPDI) e Programa de Pós-Graduação em Ciências, Tecnologias e Inclusão – Doutorado (PGCTIn). Atua em pesquisa, ensino e extensão que relacionam questões éticas e estéticas envolvendo Educação, Imagens e processos formativos em ensino e aprendizagem. Coordena o Laboratório de audiodescrição de imagens e é uma das coordenadoras da RIA4otena (Rede internacional de ações coletiva), além de membro associado à AIIIPE (Associação Internacional de Inclusão, Interculturalidade e Inovação Pedagógica).

E-mail: dag.mello.silva@gmail.com

Douglas Resende

Professor do Departamento de Cinema e Vídeo e do Programa de Pós-graduação em Cinema e Audiovisual da Universidade Federal Fluminense, atualmente coordena o curso de Licenciatura em Cinema e Audiovisual. Ainda na UFF, coordena com o prof. Cezar Migliorin o Laboratório Kumã de pesquisa e experimentação em imagem e som, onde atualmente é realizado o projeto de pesquisa e extensão *Cinema de grupo e práticas de cuidado*, junto com pesquisadores e trabalhadores das áreas da educação, da saúde e da arte. No campo da fotografia e do cinema documentário, correalizou a exposição *Complexo* (2015) e os documentários *Memórias de Izidora (2016-2020)*, *O último dia depois do fim do mundo (2015)* e *Avenida junho* (2013). Doutor em Artes pela Escola de Belas Artes da UFMG com a tese *O espaço comum na prática do filme documentário: memórias de uma comunidade de cinema* (2017).

E-mail: douglasresende@id.uff.br

Eliany Salvatierra Machado

Graduada em Artes Visuais Licenciatura e especialista em Filosofia da Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

(UFMS), com Mestrado e Doutorado em Comunicação, pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP). Atualmente é Professora Associada do Departamento de Cinema e Vídeo e do Programa de Pós-Graduação em Cinema e Audiovisual da Universidade Federal Fluminense (PPGCine-UFF). Coordenou os projetos Educom-TV, Educom. Centro-Oeste e o programa de Educação Socioambiental, no Núcleo de Comunicação e Educação (NCE-USP) e o programa PIBID-Cinema na Universidade Federal Fluminense. Com Maurício de Bragança, Márcio Blanco e Liana Lobo coordenou a publicação *Diálogos sensíveis: experiências entre o audiovisual e a educação* (NAU Editora, 2021). Foi coordenadora do Curso de Cinema e Audiovisual Licenciatura UFF entre 2012 e 2014 e vice-coordenadora no período de 2014 e 2018.

E-mail: elianysalvatierra@id.uff.br

João Paulo Barreto Dias

Licenciado em Cinema e Audiovisual e Bacharel em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Especialização em Pedagogia Social para o Século XXI, na Faculdade de Educação (UFF) e Especialização com Ênfase em Ensino Contemporânea de Arte – CESPEB – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Mestrando em Educação na Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), onde pesquisa as narrativas sonoras na composição onírica do cinema indígena.

E-mail: jpbarretodias@gmail.com

Liana Lobo

Educadora Audiovisual formada pela graduação em Cinema e Audiovisual – Licenciatura da Universidade Federal Fluminense (UFF). A partir de 2019, integra o Núcleo de Arte do Centro Pedagógico – Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) como Professora de Audiovisual. Em 2021 e 2022, pesquisa encontros entre Infâncias e o Audiovisual no Mestrado em Educação e Docência da FaE/UFMG.

E-mail: lianalobobap@hotmail.com

Liliane Leroux

Professora associada e pesquisadora em Artes Visuais da Universidade do estado do Rio de Janeiro (FEBF-UERJ), graduada em Sociologia pela UFRJ, atuando no campo da Sociologia da Arte, Doutora em Educação pela UERJ, com pós-doutorado em Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas (FEBF-UERJ). Coordenadora do processo de criação da Licenciatura em Cinema e Audiovisual da FEBF/UERJ. Cooordenadora do GT Cinemas Pós-Coloniais e Periféricos na AIM- Associação de Investigadores em Imagem em Movimento (Portugal). Criadora e cocoordenadora do NuVISU (Núcleo de Estudos Visuais) em Periferias Urbanas (CNPq/UERJ). Dirigiu com Rodrigo Dutra o filme *Armanda*, sobre a educadora feminista Armanda Álvaro Alberto. Atuou em avaliação e pesquisa de projetos culturais (foco em cultura, audiovisual e novas tecnologias). Coordenou a pesquisa de campo na avaliação do Programa Cultura Viva (MinC). Foi parecerista da Secretaria Estadual de Cultura (Cultura digital e audiovisual).consultora em projetos do INEP e SEEDUC (RJ) e pesquisadora da UNESCO.

E-mail: liliane.tashi.leroux@gmail.com

Lucas De Martin Fortunato

Graduado em Cinema e Audiovisual, Licenciatura, pela Universidade Federal Fluminense, UFF, Niterói (2019). Foi instrutor de Cinema no Centro Cultural Boa Viagem, Niterói (entre 2015 e 2018); monitor da disciplina de Oficina de Vídeo Processo 2, UFF, Niterói (2018), destacando-se em 1º lugar no Curso de Cinema e Audiovisual e 3º colocado da área de Humanidades na Semana de Monitoria, UFF, Niterói (2018). Atuou como estagiário no Movimento de Mulheres, São Gonçalo (2018, 2019) e no Instituto de Educação Professor Ismael Coutinho, IEPIC, Niterói (2019). Recebeu o Prêmio de Reconhecimento Acadêmico, UFF, (2019). Atualmente é professor de Arte do Colégio Santa Mônica e do Centro Educacional Mello Paulo, ambos no município de São Gonçalo.

E-mail: lucasdemartin@yahoo.com.br

Lucas dos Reis Tiago Pereira

Mestre em Cinema e Audiovisual pelo PPGCINE/UFF com pesquisa intitulada *Vereda da Salvação: estética, política e ideologia no cinema brasileiro da década de 1960* e graduado em Cinema – Licenciatura pela mesma instituição. É professor de História do Cinema Brasileiro e Cinema e Educação pelo Coart/UERJ e foi tutor do curso de Cinema – Licenciatura UFF. Atualmente, integra a equipe do grupo Mapa Educacional e da Revista Aurora. Já realizou diversos cursos sobre Cinema e Audiovisual e sobre a história do cinema brasileiro.

E-mail: lucas_reis@id.uff.br

Marcio Blanco Chavez

Professor do curso de bacharelado em Audiovisual da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS). Doutor e mestre em Comunicação na linha de Tecnologias de Comunicação e Cultura pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Graduado em Cinema pela Universidade Federal Fluminense, tendo atuado como professor substituto no curso (2015-2017). Curador e coordenador geral do Festival Visões Periféricas e do Visões Lab, laboratório de desenvolvimento de projetos audiovisuais. Produtor do Na Real, seminário sobre documentário brasileiro contemporâneo. Desenvolve pesquisas e projetos na interface entre cinema e educação com foco na produção audiovisual nas escolas e periferias. Tem experiência com realização de obras para televisão e cinema. É parecerista de projetos culturais na área de audiovisual.

E-mail:marcio_blanco@ufms.br

Maurício de Bragança

Graduado em História e Cinema, com Mestrado em Comunicação e Doutorado em Letras pela Universidade Federal Fluminense. Atualmente é Professor Associado do Departamento de Cinema e Vídeo e do Programa de Pós-Graduação em Cinema e Audiovisual da UFF. Publicou *A traição de Manuel Puig: melodrama, cinema e política em uma literatura à margem* (EDUFF, 2010). Com Marina Tedesco, or-

ganizou o livro *Corpos em projeção: gênero e sexualidade no cinema latino-americano* (7Letras, 2013). Com Eliany Salvatierra, Márcio Blanco e Liana Lobo coordenou a publicação *Diálogos sensíveis: experiências entre o audiovisual e a educação* (NAU Editora, 2021). Foi coordenador do Curso de Cinema e Audiovisual Licenciatura UFF entre 2014 e 2018.

E-mail: mbraganca@id.uff.br

Rafael Romão Silva

Licenciado e mestre em Cinema e Audiovisual pela UFF, estudante de análise e desenvolvimento de sistemas e especialista em gestão educativa e didática. Indicado ao prêmio de melhor roteirista de longa-metragem no 45º Festival de Cinema de Gramado e viajou pelo Brasil por três anos para implementar projetos de criação de documentários em Realidade Virtual.

E-mail: rafael.romaos@gmail.com

Rosa Miranda

A primeira mulher negra formada em licenciatura em Cinema e Audiovisual da UFF. Mestra do Programa de Pós-Graduação de Cinema e Audiovisual da Universidade Federal Fluminense. Como cineasta roteirizou, dirigiu e produziu mais de 18 produções cinematográficas, além de produzir diversos eventos culturais ligados a promoção da sétima arte negra como: palestras, debates, mesas, cursos de formação, oficinas de cinema negro em diversos estados do Brasil e em Portugal. Premiada com curta-metragem “Lua” com melhor documentário 2018 no Festival EngeCine UFF. Atualmente faz curadoria em cineclubes, mostras e eventos de cinema; foi curadora de eventos como: 48º Festival de Gramado, Festival do Rio 2021, Visões Periféricas 15 anos e júri de outros eventos como: III Griot – Mostra de Cinema Negro de Curitiba e IV Mostra Competitiva de Cinema Negro Feminino Adélia Sampaio.

E-mail: rosanamiranda@id.uff.br

Tatiana Delgado Gadelha de Souza

Educadora audiovisual formada pela UFF. Atualmente, é mestranda da UFRJ em Artes Visuais na linha de Imagem e Cultura. Em sua pesquisa, investiga os enlaces entre cinema, educação e território. É integrante da *De Saber* [desaber.com.br] – empresa de educação audiovisual composta, majoritariamente, por alunos e egressos do curso de cinema e audiovisual-licenciatura da UFF, atuante na realização de cursos e oficinas relativos à área. Tatiana é cocriadora – junto com Ana Luísa Mariquito – da Mostra de Cinema de Interior *Brasis Possíveis* [brasispossiveis.com]. Rumo à Segunda Edição, a Mostra busca valorizar e ampliar a circulação de obras audiovisuais realizadas no interior de diversos Estados do país – descobrindo, com imagens e sons, o que é possível no Brasil para além das narrativas hegemônicas dos grandes centros.

E-mail: tatianadelgadelha@gmail.com

TRABALHOS MONOGRÁFICOS DE CONCLUSÃO DO CURSO

Reunimos aqui os trabalhos de conclusão de curso depositados no Repositório Institucional da UFF (RIUFF), na coleção CAL (Curso de Graduação em Cinema e Audiovisual Licenciatura). Os links indicados estavam disponíveis em junho de 2022 e seguem organizados por ordem alfabética dentro do ano das publicações.

2022

BRAGA, Breno Buswell. A estética da interatividade: As aproximações estético-narrativas entre cinema e jogos eletrônicos e o surgimento de mídias híbridas hipotéticas.

GOULART, Paula Spesse. Um olhar sobre a imersão: do conceito às tecnologias imersivas.

MANSOUR, Yohana Rangel. Audiodescrição em filmes: a partir do que toca.

MENDES, Leticia Catherine Galante. O estilo MTV de edição e sua contribuição para as aberturas de séries: Um estudo de caso sobre a abertura de True Blood.

SILVEIRA, Pedro Almeida. O visível e o sonoro: o som e a montagem no cinema de Walter Murch.

VALENTE, Lucas de Souza Oliveira. O carisma na construção de personagens de cinema.

2021

CASTRO, Anna Siciliano de. Educação em tempos de pandemia: um estudo sobre o uso do audiovisual na área da educação durante o período de ensino remoto emergencial.

FARIA, Luiza de Rezende. Daguerreótico Varda: a representação do cotidiano em um documentário afetivo.

FRANCO, Everton de Araujo. Heranças da nouvelle vague no cinema-indústria: o toque autoral em obras comerciais - Cães de Aluguel de Quentin Tarantino e outros casos.

HOFFMAN, Matheus da Silva. Ausências e comichões: o cinema periférico de bordas enquanto proposta de educação descolonizadora.

MENDES, Mariana Pereira Costa. A representação dos nativos americanos no filme Pocahontas.

PACHECO, Ivan Rocco. A videoaula no YouTube: estudo comparado entre vídeos de receitas culinárias e de disciplinas escolares.

PRAÇA, Beatriz Diamico. Filmar em trânsito: intervenções audiovisuais de circo e dança em espaços públicos.

SANTANA, Fabio Tadeu de Macedo. Relatos de um educador audiovisual: reflexões sobre as práticas educacionais no período de pandemia 2020-2021.

SILVA, Nincow Moreira da. O mito de Sísifo brasileiro: como duas de cinco + cóccix-ência se torna cyberpunk através do discurso e atmosfera.

VARGAS, Diego da Silva. Educação audiovisual em contexto escolar: reflexões.

2020

BRASIL, Teresa Azevedo de Assis. Cinema de grupo: reflexões sobre uma experiência de grupo com professores.

COSTA, Fidelis de Fraga da. Ensino do roteiro audiovisual em sala de aula: propostas para um método emancipador.

GAMBOA, Thomas Martins. Grupo Kupixawa: a relação entre a educação audiovisual e a expressão cultural indígena por meios remotos.

MAGRANER, Sérgio. Desejo, prazer e perigo: uma análise de “Um estranho no lago” como um reflexo cultural do universo gay na cinematografia queer contemporânea.

MARTINS, Walber Vinicius Curvelo Guarisa. Grupo em cinema e educação: conceitos e experiências em um grupo de formação para professores na Universidade Federal Fluminense.

SOARES, Viviane Aragão. A representação feminina nos videoclipes de funk.

REIS, Ana Luísa Mariquito. Tornar sonoro: gesto de escuta, educação, cinema.

2019

BARRA, Paula Lacerda. A imagem suspensa: uma investigação estética acerca do inquietante cinematográfico a partir da perna amputada de Tristana.

BEZNOSAI, Barbara Prado. Pós-terror: uma análise sobre o termo e uma reflexão sobre o atual momento dos filmes de terror.

FARIA, Anna Bastos. Ética a partir da linguagem audiovisual: reflexões sobre uma prática educativa audiovisual.

FONSECA, Keven Fongaro. Uma introdução aos fundamentos da narratologia.

FORTUNATO, Lucas de Martin. Visão docente: um estudo sobre a relação do cinema e do audiovisual na educação básica.

GONZAGA, Maria Luíza Bezerra Neves. Audiodescrição e o mundo lúdico da infância: uma reflexão sobre AD, infância e experiência tátil.

MACÊDO, Elena Thayná Goes Rodrigues. Produção executiva no audiovisual brasileiro: a formação profissional sob a ótica do ensino superior e do curso de Cinema e Audiovisual da UFF.

RIBEIRO, Quêzia Maria Lopes Gomes da Silva. Corpos invisíveis: entre a dor e a potência.

SILVA, Igor José Paes Gall Gonçalves da. A construção de um universo e o crossover: um estudo sobre a construção narrativa-visual dos filmes da Marvel.

SOUZA, Luciene Medina de. A figura do intelectual no filme *Actas de Marusia*, do cineasta Miguel Littín.

SICHERLE, Luísa Bilard. Cinema e memória: o imaginário caipira a partir de *Mazzaropi*.

SOUZA, Tatiana Delgado Gadelha de. Um olhar para o território límbico entre o real e a cena a construção de um cinema ambivalente e sincero em *Olmo* e *a gaivota*.

TAVARES, Maurício Trindade. O trágico em *Match point*: a filosofia no cinema de Woody Allen.

ZIMBRÃO, Helena de Araujo. Youtubers mirins e o potencial pedagógico na produção de conteúdos on-line.

2018

BAPTISTA, Liana Lobo. Filmagem e primeira infância: o que podemos aprender com a prática audiovisual de crianças de 3 anos.

DIAS, João Paulo Barreto. O estudo do som na formação de professores: resistência e alteridade.

FERREIRA, Bernardo Campbell Braga. Cinema no hospital: práticas pedagógicas com o cinema e o audiovisual no espaço hospitalar.

MATTOS, William Henrique Andrade. Uma análise intercruzada entre o universo de *Black mirror* e a sociedade atual brasileira.

MOURA, Thereza Magalhães Levenhagen. Representatividade de gênero em narrativas seriadas televisivas: a quebra de estereótipos nas protagonistas de *Grey's Anatomy*.

PEREIRA, Lucas dos Reis Tiago. Preservação audiovisual e educação: aproximações possíveis.

RELVAS, Lariza Lima Santos. Amizade como modo de vida no cinema *coming of age*: a identidade feminina fluída em *Garotas*.

SILVA, Kerllon Lucas Gomes. Nada sobre nós, sem nós: uma proposta de audiodescrição com consultoria continuada com cegos.

SILVA, Pedro Henrique Alves. Diferentes formas de dizer adeus: a morte nas narrativas iniciáticas.

2017

FELÍCIO, Izabel de Mello Souza Barbosa. Cúmplices de um resgate e a adultização de meninas: uma análise da influência da telenovela mirim na formação infantil e do papel do educador audiovisual como mediador dessa relação.

LANGE, Yuichi Inumaru. Fotogenia do ensino.

LOPES, Jhennifer Azevedo e Silva. Maquiagem de efeito e caracterização.

MIRANDA, Rosana dos Santos. Gênero, raça e protagonismo: o cinema negro feminino do século XXI.

SILVA, Rafael Romão. Caminhos experimentais para a educação audiovisual.

2015

SILVA, Virgínia de Oliveira. Cinema e educação: Projeto Cinestésico na Paraíba.

